

"Me quiere... mucho, poquito, nada..."

Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Editorial CEA ▸ Colección Tesis







Universidad Nacional de Córdoba

CEA

Centro de Estudios Avanzados



“Me quiere… mucho, poquito, nada…”
Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria





Colección Tesis

"Me quiere... mucho, poquito, nada..." Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Editorial del Centro de Estudios Avanzados
Directora: Alicia Servetto
Responsables Editoriales: Eva Da Porta • María E. Rustán
Secretaria Técnica: Evelin Pineda

Coordinador de edición: Matías Keismajer
Corrección de los textos: Mariú Biain
Diseño de colección y tapa: Lorena Díaz
Responsable de contenido web: Víctor Guzmán

Molina, Guadalupe
Me quiere… mucho, poquito, nada… : construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2013. E-Book.
ISBN 978-987-1751-06-8
1. Antropología Cultural. 2. Educación. I. Título
CDD 306

Índice

Agradecimiento

Como una red que se va tejiendo en el tiempo, instituciones y personas fueron tramando distintos tipos de aportes en este arduo camino de hacer investigación.

Sin duda una persona que ha sido muy importante es Mónica Maldonado, a quien quiero agradecerle por su guía y sostén en la dirección de este trabajo; y también por todo lo que continúa aportando a mi proceso de crecimiento y formación, desde hace ya más de diez años. Su escucha atenta y sus oportunos consejos en este camino son muy valiosos para mi trabajo. Junto con ella, el equipo de investigación es con quien comparto mis marchas y contramarchas. Silvia Servetto, Mónica Uanini, Roxana Mercado y Carolina Saiz me acompañaron en estos años y compartieron tramos del trabajo de campo y producciones parciales que iba realizando sobre mi tema de indagación en particular. Gracias a todas por el agradable espacio de labor conjunta y por los lazos de afecto que ayudan a seguir en la tarea.

Agradezco también a la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, a su director Dr. Facundo Ortega y a todos sus docentes por la valiosa formación brindada, el espacio de discusión y reflexión compartido.

Asimismo, cabe un especial reconocimiento a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba que me otorgó una Beca de Postgrado para completar mis estudios de Maestría y producir esta tesis.

Un lugar sobresaliente merecen las instituciones educativas que me abrieron las puertas para realizar el trabajo de investigación, sobre todo

a sus directoras y algunos docentes y preceptores vaya un profundo agradecimiento. Sin su apertura y disposición, no hubiera podido recorrer aulas y patios. Además, quisiera expresar mi gratitud y cariñoso reconocimiento a cada uno de las y los estudiantes adolescentes que brindaron su tiempo y me permitieron asomarme a los claroscuros de sus historias.

Por último, también quiero agradecer a mis afectos más entrañables, a mis familiares y amigos que palpitan conmigo el trabajo y la vida. En especial a mi amiga de toda la vida Inés Yeraci, quien además aportó su mirada aguda sobre la redacción de esta tesis.

Introducción

> *El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y, lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es. Es ésta una extraña ciencia cuyas afirmaciones más convincentes son las que descansan sobre bases mas trémulas, de suerte que estudiar la materia que se tiene entre manos es intensificar las sospechas (tanto de uno mismo como de los demás) de que uno no está encarando bien las cosas. Pero esta circunstancia es lo que significa ser un etnógrafo, aparte de importunar a personas sutiles con preguntas obtusas.*
> (Geertz, 2005: 39)

El trabajo de investigación que presento es parte de un proyecto mayor que indaga acerca de la escuela media y el mundo de relaciones sociales que se despliegan en ella, con especial preocupación por los significados y prácticas que protagonizan las y los jóvenes.[1]

En un tiempo signado por las incertidumbres y el resquebrajamiento de los lazos sociales, interpersonales e institucionales en relación a la familia, la escuela, el Estado, que otrora marcaban el rumbo en la socialización de los sujetos, hoy las y los estudiantes se encuentran empapados de un contexto de fuertes transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas. Allí van construyendo sus modos de ser, de actuar, de estar en el mundo, sus cosmovisiones.

Particularmente, el proyecto de investigación que orientó esta producción se refiere a emociones, sentimientos y algunos aspectos ligados a sexualidades en las relaciones sociales entre estudiantes de

escuela secundaria.[2] En la vida cotidiana de la escuela, dentro y fuera del aula, en las clases, los recreos, las entradas y salidas de la jornada escolar se encuentran y entrecruzan historias personales y familiares que van tejiendo sentidos y prácticas adolescentes vinculados con el amor, la amistad, el enojo, la infidelidad, los celos; con distanciamientos y solidaridades diversas. Relaciones que aportan variadas perspectivas a una compleja construcción social que se moldea de modo constante y conflictivo.

Recupero los aportes de Le Breton (1999) para remarcar el carácter socialmente construido de los estados afectivos y superar una concepción individual al estudiar este tipo de fenómenos. Para el sentido común, la afectividad se presenta como un refugio de la individualidad, pero, contrariamente a esta creencia, la afectividad y la sexualidad siempre son la expresión de un medio humano y un universo social de valores. Las emociones expresan, ante los ojos de los otros, modos particulares de ver el mundo y de estar afectados por él.

> No son una emanación singular del individuo sino la consecuencia íntima, en primera persona, de un aprendizaje social y una identificación con los otros que nutren su sociabilidad y le señalan lo que debe sentir y de qué manera, en esas condiciones precisas. (Le Breton, 1999: 108)

Esta perspectiva nutre la indagación durante todo el proceso. Los sujetos no son entidades aisladas, sus identidades sociales se van moldeando en precisas y cambiantes condiciones sociales. Y en ciertos márgenes de maniobra se van gestando particulares construcciones socioafectivas que no responden a esencias, ni herencias, sino a un juego de apropiaciones múltiples.

Buscando superar planteos apriorísticos, referidos a determinismos reproductivistas o románticas reconversiones sociales, los objetivos se orientan a leer una realidad social desconocida y reconstruir, a través del trabajo etnográfico, sentidos y prácticas en torno a emociones, sentimientos y sexualidades que fabrican las y los adolescentes en el marco de su experiencia escolar, en determinado contexto. El propósito es indagar y analizar, en las construcciones identitarias de estudiantes adolescentes en el seno de la escuela, las experiencias afectivas entre pares, como así también los modos en que la institución escolar participa en dichas configuraciones de significados.

Conocer qué hace la escuela y qué hacen estudiantes adolescentes con cuestiones afectivas, que en algunos puntos se ligan a la sexualidad, implica adentrarnos en un terreno difícil, menospreciado a veces por los adultos como un problema que no atañe a la escuela. Sin embargo, tal como afirmamos más arriba, cuando hablamos del mundo afectivo, no nos referimos a sentimentalismos, sino a la constitución emocional e identitaria que construyen las y los jóvenes en la escuela media, a veces con ella, de manera programada, y otras veces con la *presencia ausente*, que lleva implícita la indiferencia o la falta de acompañamiento.

Los vínculos afectivos *dicen* cosas no sólo sobre los dibujos de relaciones que van estableciendo compañeros/as en el curso y en la escuela, sino también sobre diferencias culturales y desigualdades sociales en un tiempo de incertezas personales, familiares y sociales.

En este sentido, Maldonado (2005) sostiene:

> Dentro de las relaciones entre pares que se desarrollan en las escuelas, los conflictos generados por cuestiones en torno a la sexualidad, las relaciones que implican enamoramientos, las emociones, los afectos ocupan un lugar importante. Generalmente cuando se piensa en este tipo de problemáticas, se tiende a encuadrarlas en la diferencia entre géneros. Cabe aclarar que el abordaje de este tipo de relaciones que aquí se realiza, se hace desde el lugar de los adolescentes como sujetos sociales, entendiendo que los mismos entablan una relación desde determinadas posiciones y tomas de posición sociales, culturales, sexuales, fenotípicas. (p. 727)

Algunas de las preguntas centrales de esta investigación se refieren a: ¿Cómo estudiantes adolescentes tramitan su construcción identitaria en relación al mundo de los afectos, emociones y sentimientos? ¿Cuáles son las maneras de "hacer" amigos, enemigos, novios, exnovios? ¿Cómo se construyen en la escuela, en las relaciones sociales, las experiencias afectivas y sexuales? ¿Qué papeles cumplen y cómo participan, por acción u omisión, compañeros/as, docentes, preceptores, directivos, padres? ¿Cómo aprenden a elaborar la emotividad, la afectividad, la sexualidad en el trato entre compañeros/as, en sus agrupamientos mixtos o no? ¿Cómo se manifiesta ello en el ordenamiento del espacio, las distancias, los vacíos, las proximidades en el curso? ¿Cómo se traduce en los cuerpos, en la mirada, los abrazos, los besos, los rechazos, los alejamientos?

Al indagar sobre las relaciones entre jóvenes en la escuela se abre un mundo "no documentado" de formas de relación que van construyendo sentidos y prácticas sobre la sexualidad, el cuerpo propio y ajeno, los afectos y las emociones. El presente trabajo propone recuperar emociones, sentimientos y sexualidades para plantear incipientes "puntas de iceberg" por donde empezar a mirar, comprender y analizar el mundo de relaciones en la escuela, universo desconocido acerca de cuestiones que quizás, sin ser reflexionadas, están presentes en toda experiencia escolar y marcan a los sujetos tanto o aún más que el proceso mismo de aprendizaje de contenidos planificados en su plan de estudio. La escuela se convierte entonces en elemento constituyente y no sólo continente de esas configuraciones sociales.

Hacer etnografía de la escuela

Este trabajo de investigación se aborda desde un enfoque socioantropológico (Achilli, 2001, 2005; Guber, 2004; Rockwell, 2009) ya que permite reconstruir la complejidad de las prácticas educativas y comprender la dinámica particular de significados que se crea en la trama de relaciones sociales en la escuela.

La perspectiva etnográfica busca documentar aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos, o permanecen ocultos o indiferentes a los intereses del conocimiento. Como se ha señalado más arriba, las cuestiones referidas a emociones, sentimientos y sexualidades entre estudiantes de nivel secundario constituyen una temática escasamente trabajada desde la investigación social. Mientras esta ausencia se registra en la producción académica, una serie de indicios están señalando que en las últimas décadas ha variado sustantivamente, no sólo el modo en que se construyen y regulan emociones y afectos entre jóvenes, sino que tales variaciones han ingresado a los contextos escolares configurando nuevas escenas cotidianas en los establecimientos educativos, interpelando representaciones y prácticas escolares.

Abordar estos procesos desde una perspectiva socioantropológica pretende contribuir a romper con un conjunto de presunciones, hoy muy difundidas en el campo escolar, inducidas por la penetración de psicologismos en el sentido común, que conduce en última instancia a explicar por el individuo y sus supuestas patologías (problemas de

personalidad, de carácter), expresiones que son el resultado de un complejo y multifacético proceso social.

Asimismo, la instalación de cierto esencialismo culturalista en los discursos educativos justifica o explica por la *cultura de origen* o el *contexto cultural* de estudiantes adolescentes sus manifestaciones afectivas y sexuales, naturalizando de este modo sentidos y prácticas construidos socialmente.

Conocer cómo las relaciones sociales que se construyen entre adolescentes en la escuela se enlazan con la elaboración de emociones y afectos, y cómo la escuela toma parte, a sabiendas o no, de tal proceso, puede contribuir a ampliar los delgados conos de visibilidad sobre los colectivos estudiantiles, dentro de lo que la fragmentación y atomización del nivel permiten. Y ello no para optimizar los mecanismos institucionales de control, vigilancia y castigo, sino para enriquecer la reflexión pedagógica y la práctica educativa incluyendo el conocimiento sobre la construcción social de los sentimientos, con sus tensiones y conflictos, en el modo en que se promueven y cultivan las relaciones entre pares y en que se concibe y concreta la transmisión cultural en la escuela.

En esta investigación cobra especial relevancia como herramienta metodológica los estudios *en* caso (Geertz, 2005: 33) ya que permiten mirar minuciosamente los modos en que estudiantes adolescentes van construyendo emociones y sentimientos en su experiencia escolar. En este sentido, la mirada microscópica, propia de la etnografía, nos acerca a experiencias particulares, a historias personales, familiares, escolares y sociales con dinámicas y significaciones propias. La focalización de la mirada no intenta de ninguna manera dejar fuera del análisis el contexto macrosocial e institucional, sólo busca trabajar en profundidad a través del encuentro cara a cara y el seguimiento minucioso de los procesos que se despliegan. Es decir, interesa recuperar los relatos sobre el mundo de los afectos y la sexualidad que los individuos tejen en su experiencia educativa sin desconocer las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran las disposiciones con las cuales estudiantes adolescentes se movilizan, hacen, sienten y piensan.

Ello implica ubicar lo específico en su contexto inmediato, permitiéndole así definirse por su singularidad, y a la vez examinarlo con sentido histórico, esto es en relación a su contextualización más

amplia que supone analizarlo dentro de sus relaciones con el contexto social mayor (institucional, regional, nacional, internacional).

No se trata de destacar el nivel micro como alternativa del macrosocial, tampoco es buscar un reflejo en ámbitos particulares, se trata de comprender momentos singulares de procesos histórico-sociales y acentuar el análisis de lo que Rockwell (1996 y 2005) denomina "procesos de apropiación".

En este sentido, el encuentro con los y las adolescentes, la construcción de un vínculo con ellos/as, el aprendizaje de un acercamiento, la escucha atenta y metódica constituyeron procesos de elaboración constantes. Y, aunque no se mantuvieron con la misma intensidad en todo el trabajo, fueron la vía de comunicación posible, aquella que intenta ser respetuosa del otro y sus decisiones como interlocutor.

Por otro lado, y vinculado a lo anterior, la investigación ha ofrecido a los y las adolescentes un espacio de diálogo e intercambio comunicativo que, en ciertas ocasiones, les ha permitido hablar e interrogarse sobre ellos/as mismos/as y su entorno, intentando promover un trabajo de "autoanálisis provocado y acompañado" (Bourdieu, 1999: 536).

El trabajo de campo posibilitó este acercamiento, principalmente a estudiantes adolescentes, pero también a docentes, directivos y preceptores, entre otros actores escolares. El conjunto de material empírico recolectado, que requirió empeño y una labor sostenida en el tiempo, no resume la vida de las y los estudiantes, no predice el futuro, ni habilita a realizar generalizaciones. Sin embargo, su análisis puede dar cuenta de la complejidad que aborda la escuela y la multiplicidad de aristas que implican las relaciones sociales.

Esto me lleva a pensar acerca de lo que sostiene Geertz (2005) al reflexionar sobre el problema metodológico que presenta la naturaleza microscópica de la etnografía. Si bien el análisis del antropólogo es de un complejo carácter específico y circunstanciado, el material que produce puede brindar a los "megaconceptos" con los que trabajamos en ciencias sociales "esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente *con* ellos" (p. 34). Se van produciendo reflexiones sobre cuestiones más generales, en este caso sobre la escuela, la socialización, las experiencias

escolares, los estudiantes adolescentes, los afectos, la sexualidad, desde particularidades en las que intento sumergirme en profundidad.

Acerca del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló entre el 2004 y el 2006 principalmente en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Allí inicio mis indagaciones con un grupo de estudiantes que integraban el 2º C del Ciclo Básico Unificado (CBU), turno tarde. Luego, durante el año 2005 las actividades de indagación se fueron ampliando. Dado que algunos integrantes de ese curso se quedaron de año o se fueron a otra escuela, decidí seguirlos en sus recorridos escolares, lo que implicó visitarlos en nuevos cursos, turnos o escuelas. Asimismo, se amplía al incorporar las voces de los preceptores, algunos docentes, la bibliotecaria y la directora. También se realizaron observaciones de la jornada escolar y, en el 2006, observaciones de clase del 4º año, Especialidad en Ciencias Sociales (originario 2º C).

Además, durante el 2005 se realizan indagaciones exploratorias en dos escuelas más, también de nivel medio y de gestión pública, lo que permite realizar contrastes en el análisis y complementar el abordaje de algunas preguntas centrales de este trabajo. Tomé un curso en particular en cada una de las escuelas, 1º año en una y 3º año en la otra, siempre dentro del CBU.

En resumen, las actividades de indagación realizadas en los tres casos abarcaron entrevistas en profundidad, individuales y grupales, a distintos actores escolares (principalmente alumnos/as, y también docentes, directivos, preceptores, bibliotecarios), observaciones y registro etnográfico tanto de clases, como de otros espacios (patios, biblioteca, entradas-salidas de la jornada escolar) y diversas actividades escolares (jornadas especiales, muestras artísticas, actos patrios, entre otras). Las entrevistas grupales se organizaron según la propuesta del propio estudiantado, y fueron de suma utilidad también las conversaciones espontáneas mantenidas con algunos/as alumnos/as. Cabe aclarar que todos los nombres propios (de personas, instituciones y barrios) han sido cambiados para mantener el anonimato de quienes participaron del trabajo de campo de esta investigación.

Por otra parte, no sólo lo dicho en situación de entrevista constituye punto de interés en la indagación, sino todo aquello que lo acompaña,

por lo que registré con el mayor cuidado posible las miradas, los gestos, las acciones, los contactos físicos y las distancias. Más en el tema que nos convoca (emociones, sentimientos y sexualidades), donde el cuerpo, la gestualidad y los usos del espacio adquieren múltiples significados, es decir, todo aquello que no se dice con palabras en las interacciones entre estudiantes adolescentes adquiriere un valor fundamental en los procesos de interpretación. A ello se suman expresiones escritas en distintos soportes: pequeños papeles, cartas, mensajes en la revista escolar; hasta bancos, puertas y paredes se convierten en puntales de enunciados afectivos. A modo de un denso mundo de intercambios adolescentes, a poco andar por la escuela, se descubren variadas expresiones que van diciendo cosas sobre qué sienten y piensan estudiantes adolescentes desde ciertos posicionamientos sociales.

Cómo se organiza esta presentación

Esta tesis consta de ocho capítulos que van desplegando algunos planteos teóricos básicos y las interpretaciones surgidas de los enlaces entre el trabajo de campo y los principales conceptos que propongo discutir.

Los primeros dos capítulos exponen algunos aportes teóricos sobre conceptos nodales que luego se retoman a lo largo del trabajo. El *Capítulo 1: Intersecciones: escuela y adolescencia-juventud*, examina estudios que abordan la relación entre escuela y adolescencia juventud, principalmente desde el campo socioantropológico, y revisa conceptos como socialización, experiencia escolar, escuela, apropiación, entre otros. En este marco se recuperan investigaciones acerca de la escuela media realizadas desde la antropología de la educación en distintos tiempos y contextos, entre ellas las de Henry (1967), Willis (1988), Saucedo (2005 y 2006), Levinson (2002) y Maldonado (2000). El *Capítulo 2: Emociones, sentimientos y sexualidades*, presenta algunos aportes conceptuales sobre emociones y sentimientos tomados de Le Breton (1999), y planea algunas líneas de discusión sobre sexualidades y género recuperando diversas miradas como las de Mead ([1928] 1993), Bourdieu (2000) y Butler (2005).

El *Capítulo 3: Mirar la escuela por dentro*, presenta las escuelas con las que trabajé y se detiene principalmente en una de ellas donde la labor de indagación se desarrolló con más profundidad. Se exponen algunos

rasgos del nivel medio y particularidades que adquirió en el CBU (Ciclo Básico Unificado) a partir de su implementación en Córdoba en los 90. Por su parte, el *Capítulo 4: Acerca de estudiantes y contextos*, explica la categoría estudiante adolescente e introduce una primera descripción acerca de los alumnos y las alumnas que participaron del trabajo de campo.

El *Capítulo 5: Múltiples juegos de intercambios afectivos*, presenta algunas líneas de análisis sobre los múltiples juegos de interacción en torno a emociones y sentimientos que despliegan estudiantes adolescentes en el día a día escolar. Tanto en las relaciones de amistad-enemistad, como en los juegos amorosos (noviazgos, conquistas y disputas amorosas) se producen una serie de intercambios a través de la palabra oral o escrita, la mirada, los gestos, las proximidades que son eje de indagación en este apartado.

El capítulo siguiente se inserta de lleno en la descripción de las tramas relacionales del curso de secundaria seleccionado para el estudio. Temáticas como amistad, compañerismo, rivalidades y grupos serán presentadas en este *Capítulo 6: Amistades en la discontinuidad*. A partir de las definiciones que realiza el propio estudiantado se analizan también las modificaciones que dichos vínculos van sufriendo con el pasar de los años.

Los últimos dos capítulos introducen otros temas particulares sobre afectos y sexualidades. Por un lado, el *Capítulo 7: Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays*, reconstruye los recorridos relacionales de estudiantes gay que integran el curso analizado, y a partir de allí los vaivenes que se generan entre compañeros/as y con otros actores escolares. Su presencia en la escuela desata tensiones y conflictos que ponen sobre el tapete diversos cuestionamientos en relación al género. Por otro lado, las relaciones juveniles de pareja en la escuela es el eje central del *Capítulo 8: Juegos amorosos entre estudiantes adolescentes*. Intento recuperar variadas expresiones del juego amoroso entre estudiantes adolescentes donde se reactualizan mandatos tradicionales de orden patriarcal y se hacen presentes nuevos componentes socioafectivos.

Por último, se exponen algunas reflexiones finales de este trabajo de investigación.

Notas

1 *Las relaciones sociales en la escuela media*. Directora: Mónica Maldonado. Miembros del equipo: Silvia Servetto, Mónica Uanini, Roxana Mercado, Guadalupe Molina, Carolina Saiz. Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por Secyt-UNC. Resoluciones 123/04, 197/05, 162/06, 114/07. Mi trabajo de tesis de Maestría se enmarca en esta investigación mayor que propone indagar las relaciones entre pares y los modos de construcción de sí mismos y de otros que son construidos en la escuela pública. Reconstruir de qué modo se van produciendo agrupamientos, segregaciones, identificaciones, rechazos, acercamientos, distancias, es parte de los objetivos que persigue la investigación.

2 Proyecto: *Escuela media y relaciones sociales. Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de los estudiantes adolescentes*. Directora: Mónica Maldonado. Beca Secyt julio 2005-marzo 2007.

Capítulo 1

Intersecciones: escuela y adolescencia-juventud

> *Desde diversas perspectivas, se ha constatado una y otra vez la complejidad de la dinámica cultural en la escuela. Las investigaciones etnográficas poco a poco han subvertido la concepción durkheimiana que se encuentra en los orígenes del pensamiento sociológico y antropológico sobre la escuela. Empieza a articularse una visión alternativa de la relación entre escuela y cultura que retoma elementos de distintas concepciones de cultura.*
> (Rockwell, 1996: 27)

Sin duda la relación entre escuela y adolescencia-juventud constituye un punto central en esta investigación, en tanto la escuela secundaria ha sido (y es) un espacio histórico donde los y las estudiantes van tramitando su ser social y forjando experiencias de formación. La intersección entre escuela media y adolescencia-juventud conforma el campo de conocimiento donde inscribo esta indagación, lo que implica orientar la búsqueda de antecedentes y referentes teóricos a una porción particular de estudios.

El área socioantropológica es la vertiente disciplinar principal donde he realizado la búsqueda conceptual de aportes sobre estas temáticas, mirada selectiva también en función de la problemática referida a emociones, sentimientos y sexualidades entre estudiantes en la escuela.

Al respecto me pregunto: ¿Cómo pensar la relación entre adolescencia-juventud y escuela media? ¿Cómo se constituyen mutuamente escuela secundaria y adolescencia-juventud? ¿Cómo la

historia de la escuela fue perfilando al adolescente? ¿Cómo la sociedad moderna construyó y construye ese espacio educativo? ¿Cómo los vaivenes históricos y sociales han matizado de uno u otro modo las relaciones sociales en la escuela secundaria?

Acerca del concepto de socialización

Parto de considerar que en la escuela ocurren muchas cosas, no es sólo un espacio de transmisión de conocimientos, sino también de valores, creencias y normas; es un espacio de construcción de identidades, de producción/reproducción de prácticas sociales; es un ámbito de relaciones sociales entre pares (compañeros/as del mismo curso y de otros, de la misma edad y de otras edades, de la escuela y del barrio) y con adultos (docentes, preceptores, bibliotecarios, secretarios, maestranzas, en algunos casos psicopedagogos).

Este conjunto de procesos que van modelando la vida de los y las adolescentes ha sido definido y discutido en variados sentidos; y sin duda el concepto de socialización es uno de los que ha dado más que hablar desde los momentos fundantes de la sociología de la educación. Si bien la socialización no se limita a la escuela, encuentra en ella un espacio fundamental para su desarrollo y Durkheim constituye un referente ineludible al trabajar con esta noción. Algunas de sus inquietudes en relación a este tema tienen que ver con el papel que juega la educación en la sociedad y los modos de mantener cierto orden social.

Durkheim entiende a la educación como una socialización metódica de la joven generación, es decir el proceso mediante el cual se forma el ser social. En este sentido, la relación entre educación y sociedad atraviesa el análisis del autor, quien plantea el papel de la educación como factor de integración social que contribuye a reproducir y mantener el orden social.

Para Durkheim, la acción educativa de la sociedad sobre el individuo hace de él un ser verdaderamente humano, transforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. "La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva" (Durkheim, 1974: 16).

La función social de la educación es la integración moral, es decir social, a través de la acción metódica de inculcación de la cultura a niños y jóvenes, y la distribución de roles que diferencia posiciones sociales que, evidentemente, estaban claramente definidas. A la base normativa común se añadía la especialización diferencial de los individuos. Lo homogéneo y lo diferente, lo común y lo diverso aparece en tensión, en debate. Durkheim sostiene que la educación es una y múltiple, una en el sentido que otorga a todos los individuos de una sociedad cierto fondo común, pero al mismo tiempo "se puede decir que hay tantas especies de educación como elementos diferentes hay en esa sociedad" (1974: 13). La complejidad de este dilema que, según Rockwell (1996), Durkheim no termina de resolver, se agudiza actualmente en contextos sociales polarizados, de fuertes desigualdades, donde lo diverso a veces corresponde a opuestos, a extremos escasamente vinculados, o tal vez hasta irreconciliables. ¿Cómo se vincularía este dilema con la fragmentación del sistema educativo? ¿Qué relaciones pueden establecerse con los distintos circuitos educativos, con las sub y/o súper especializaciones en la formación de los sujetos? ¿Cuándo y cómo lo diverso, lo múltiple se convierte en injusto o antidemocrático? Sin duda, sólo una mirada en profundidad sobre la sociedad actual puede arrojar algunas luces sobre estas cuestiones.

La relación entre generaciones y los procesos de inculcación cultural es otro punto ya planteado por Durkheim al analizar la socialización. Hoy podemos repensar esta idea al preguntarnos por los modos de constitución de esas relaciones, por las variaciones que están sufriendo los posicionamientos de jóvenes y adultos, también afectados por diferenciaciones internas en cada caso, por el debilitamiento de algunos mandatos culturales definidos por el Estado, la sociedad y la familia, por las redistribuciones del poder en esas relaciones sociales y por los cambios en el papel de la autoridad.

Sobre estos aspectos, en la discusión en torno a la relación entre escuela y jóvenes-adolescentes diversos autores asumen variadas posiciones, algunos ponen más énfasis en el peso de la estructura social sobre el sujeto, tal es el caso de Durkheim, y otros priorizan los márgenes de libertad de acción del sujeto como constructor de su realidad.

En este debate, encontramos el planteo de Dubet y Martuccelli (1998), quienes cuestionan la idea de socialización sólo como

inculcación, ya que limita el papel activo del individuo en la constitución de su propio camino. Más en un tiempo histórico donde, según ellos, ya no es posible pensar la escuela como un "aparato" que transforma valores generales en normas y roles que, a su vez, tienen la capacidad de formar "personalidades sociales"; tal como la sociología clásica postulaba la identidad del actor y del sistema.

Ahora bien, qué pasa cuando las "funciones de la educación" no se integran fácilmente, cuando declina esa identidad entre el actor y el sistema, es decir, qué pasa cuando los valores no se traducen en normas y roles, y luego en personalidades a desempeñarse en esas posiciones. A partir de estos cuestionamientos, Dubet y Martuccelli revisan los planteos de Durkheim y de otros autores, entre ellos Parsons, Bourdieu, Piaget y Freud para trabajar sobre el concepto de experiencia escolar. Sin pretender ser exhaustivos, podemos recuperar parte de este diálogo para repensar el concepto de socialización.

Según los autores, actualmente la sociología debe replantear las preguntas acerca de la socialización ya que la experiencia de los actores ha sido profundamente transformada.

> Pero si se admite que la integración de las diversas "funciones" de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes. (Dubet y Martuccelli, 1998: 63)

Al mirar las mutaciones del sistema educativo francés en los últimos años, producidas por su masificación, afirman que las modalidades habituales de la socialización están profundamente afectadas. Sostienen que "el problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad. Éste es el objeto de una sociología de la experiencia" (1998: 75).

El concepto de experiencia escolar que proponen hace referencia a la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Dichas lógicas están referidas a procesos de integración y de acción estratégica. De algún modo, sigue estando presente la idea de socialización ligada al sentido durkheimiano de integración social, a lo que agregan la idea de estrategia, en tanto en los procesos de socialización también participaría la capacidad de los actores de construir una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición.

> Esta naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar está hoy tan claramente afirmada, que los debates sobre la escuela son construidos por la tensión entre una escuela de integración y socialización, y una escuela de la diversificación y de la competencia transparente. Pero nadie puede excluir totalmente uno de los dos términos, porque la experiencia de cada uno consiste justamente en administrar esta tensión en una escuela que no es ni un puro sistema de integración ni un puro mercado. (Dubet y Martuccelli, 1998: 82)

La experiencia escolar entonces, vendría a combinar estas diversas lógicas de acción, otorgándole mayor espacio de maniobra a los sujetos. Sin embargo, las posibilidades de acción no siempre se mueven en el espacio escolar tan racionalmente en el uso de sus recursos, ni tan libremente en la adopción de sus rumbos. En este sentido, autores como Bourdieu (1991 y 2007), aportan algunos conceptos que permiten complejizar la mirada al pensar dichas interacciones y movimientos que van dando forma a los procesos de construcción de la experiencia, o de las prácticas, para ser más precisos en términos de Bourdieu. El término estrategia, para este autor, no implica una consideración racional y consciente de costos-beneficios, ni la persecución intencional y planificada de fines calculados. Supone construcciones, por lo general no conscientes, que están asociadas a los recursos que son capaces de movilizar los diferentes sujetos en un contexto determinado. Tal vez este sentido, al pensar las estrategias que movilizan estudiantes adolescentes para administrar la heterogeneidad de procesos escolares a los que hacíamos referencia, permita mayor capacidad de comprensión de aquello que pasa en la secundaria.

La noción de práctica, en términos de estrategia como desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas, "es el producto del sentido

práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido" (Bourdieu, 2007: 70), donde los intereses ligados a la posición social que se ocupa en el campo no implica necesariamente una reflexión consciente.

Los conceptos de estrategia, práctica, sentido práctico y hábitus aportados por Bourdieu constituyen herramientas para pensar de qué manera se mueven las relaciones sociales en la escuela. Particularmente el concepto de hábitus, el cual ha sufrido modificaciones en diferentes trabajos de este autor[1], permite articular lo individual y lo social, las condiciones sociales objetivas y las estructuras internas de la subjetividad. En tanto conjunto de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes, el hábitus posee también el carácter de ser un "sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable mas no inmutable" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92).

Considero que éste es un punto muy interesante para pensar las relaciones sociales en la escuela, y las experiencias que van viviendo las y los jóvenes. Me pregunto cuáles son esos márgenes, cuáles son esas nuevas experiencias a las que se enfrentan estudiantes adolescentes, cuáles las que generan en esas condiciones. Más allá de que Bourdieu afirme que "la mayoría de las personas están estadísticamente destinadas a encontrar circunstancias similares a las cuales originalmente moldearon su hábitus; por tanto, a vivir experiencias que vendrán a reforzar sus disposiciones" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92), me pregunto qué ocurre en tiempos en los cuales las mutaciones sociales son tan profundas, donde las condiciones sociales que presenta la "modernidad líquida", en términos de Bauman (2002), transforman significativamente los parámetros en función de los cuales los sujetos forjan sus experiencias.

Las escuelas en contextos de desigualdad

Dubet y Martuccelli (1998) en el comienzo de su obra *En la escuela* hacen alusión al papel de la escuela republicana de fines del siglo XIX para la promoción del espíritu republicano, es decir, laico, civilizado, moderno y nacional, que definía claramente roles y funciones escolares y sociales. Luego plantean que la masificación del sistema escolar posterior a los

años 50 generó una serie de mutaciones de las reglas del juego escolar.

Comparan la *escuela republicana* con la *escuela masificada* y sostienen como hipótesis a lo largo de todo el trabajo que la primera de ellas puede ser descrita como una institución donde las diversas funciones de la escuela están claramente ajustadas[2]. Sin embargo, la escuela masificada que ellos analizan "ha cambiado totalmente su modo de regulación" (1998: 57), es más, intentan mostrar "cómo la educación ya no puede ser pensada como una práctica institucional" (1998: 22). Si bien reconocen que estos procesos se desarrollan con algunos matices, ya que esta "desregulación" del sistema escolar se presenta más en el nivel medio que en la escuela elemental, más en lo que ellos denominan "nuevos públicos" que en las escuelas de elite.

Tiramonti (2004) también analiza las mutaciones producidas en los últimos años en la escuela secundaria y, desde la investigación que desarrolla hace algunos años en Buenos Aires, sostiene que la escuela atraviesa ciertos procesos de desinstitucionalización. Si bien no adscribe a posiciones tan radicales como las de Dubet y Martuccelli, reconoce que "es evidente que la red institucional que caracterizó a la sociedad moderna se está modificando y que esto cambia los marcos estructurantes de la acción y el terreno en que se mueven las instituciones escolares" (2004: 19). Manifiesta una mirada más pormenorizada al analizar el sistema educativo nacional, reconociendo que estos procesos se desarrollan de modos distintos según la escuela y los contextos donde se hallan insertas.

Desde mediados de la década del 80, estudios desarrollados por Braslavsky (1985) y Filmus (1986), entre otros, dieron cuenta de la creciente segmentación del sistema educativo argentino y la existencia de circuitos escolares paralelos por los que transitan distintos *tipos* de estudiantes según su origen socioeconómico. Según Tiramonti (2004):

> La ruptura de la organización *estado céntrica* de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de "fragmentos" que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de estos espacios. (p. 27)

La autora, a partir de sus indagaciones, arriesga una caracterización de los diferentes perfiles institucionales, cada uno de ellos sumamente heterogéneo a su interior también, donde distingue: escuelas como espacios para la conservación de las posiciones ya adquiridas; escuelas que apuestan al conocimiento y la excelencia; escuelas para anclar en un mundo desorganizado; y escuelas para resistir al derrumbe.

Si bien Tiramonti reconoce cambios en la configuración de las instituciones educativas, adopta una mirada más detallada en función de la fragmentación del sistema escolar que aquella que asumen Dubet y Martuccelli al generalizar que la escuela ya no funciona como institución. Ello me permite sumar elementos particulares al análisis de las escuelas y las experiencias de estudiantes adolescentes que están insertas en procesos sociales más amplios y complejos dados por el neoliberalismo en la era globalizada.

Al examinar estos procesos al interior de los espacios escolares, los autores señalan una diversificación de principios presentes hoy en la escolaridad y un consenso frágil ante demandas educativas diferentes y a menudo poco compatibles: educar al ciudadano, contener a los jóvenes, formar para el trabajo, entregar certificados, entre otros.

> La diversidad de los principios movilizados conduce pues a los actores hacia los conflictos y hacia los arreglos locales, porque ya no es posible "arbitrar en el centro", enunciar un conjunto de principios no contradictorios. Cada uno queda invitado a construir sus propias jerarquías, sus propios arreglos, en función de aquello que percibe de su alrededor –alumnos, padres y colegas– y de las reglas que se ha fijado a sí mismo. (Dubet y Martuccelli, 1998: 55)

Pero la escuela conserva un orden, sigue regulando de uno u otro modo dimensiones espaciotemporales en las que estudiantes adolescentes fraguan sus experiencias. Debemos instalar la pregunta acerca de cuáles son esos modos de regulación y cómo se construyen. Ello no implica desconocer que "la construcción de sentidos escolares en diálogo con la comunidad y la pérdida del referente universal de las escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden" (Tiramonti, 2004: 31). Se producen entonces luchas asimétricas en una arena de tensiones, donde se ponen en juego sentidos escolares, familiares, barriales o comunitarios, a veces disímiles.

Aportes desde la antropología

Sin duda los conceptos de socialización, experiencia escolar y estrategia/práctica social son sumamente relevantes para el problema que propongo abordar, en tanto exponen diferentes perspectivas teóricas y toman distintas facetas de los procesos escolares y de cómo podemos pensar los recorridos de las y los estudiantes en las construcciones sociales en el espacio escolar. Pero a ello es importante sumar otros referentes provenientes desde la antropología de la educación. Investigaciones surgidas en este campo también han abordado la relación que estamos examinando entre escuela y adolescencia, pero han optado por recorrer *a pie* el terreno a estudiar, no sólo por la manera de recoger los datos sino, y sobre todo, para ofrecer al lector una interpretación que mantenga palpitante aquello que ocurre en el día a día escolar. En este sentido, las voces de los actores en contexto adquieren un lugar preeminente y es a partir del diálogo con estos relatos que minuciosamente se van estructurando las indagaciones. Tal como ya lo planteaba Malinowski (1973), el esfuerzo está puesto en conocer el punto de vista del nativo, convivir con ellos para recuperar en el análisis "los imponderables de la vida real".

Dentro de la etnografía de la educación, cabe resaltar algunos trabajos que se han internado en la escuela secundaria para ver qué pasa allí dentro y poder reconstruir las relaciones en su seno.

En la escuela culturalista norteamericana, Henry trabajó en las décadas de los 50 y 60, fue pionero en los estudios etnográficos realizados sobre las propias sociedades y elaboró una de las primeras etnografías escolares. En su libro *La cultura contra el hombre* aborda la cultura norteamericana contemporánea y, según él, no realiza una descripción objetiva de los Estados Unidos, sino más bien una "etnografía apasionada" (1967: 7). En este marco, y como contrapunto de la posición de Durkheim que sostenía la inculcación cultural como posibilidad de convertir al individuo en un ser social, Henry manifiesta que la cultura está contra el hombre y que la escuela constituye uno de sus elementos centrales, ya que poco a poco va formando a niños y jóvenes para vivir en un medio competitivo y hostil.

Al respecto, el autor sostiene:

> … la orientación del hombre hacia la supervivencia, con exclusión de todas las demás consideraciones, ha hecho de la sociedad un lugar nada agradable para vivir y, en su mayor parte, la sociedad humana ha sido un sitio en el que, aunque el hombre ha sobrevivido físicamente, ha sufrido muerte emocional. (Henry, 1967: 15)

Esta mirada crítica acerca de la sociedad norteamericana, lleva a Henry a plantear el lugar contradictorio de la educación, ya que no sólo está en contra sino, a la vez, en pro de algunas cosas; sus posibilidades de encadenamiento y liberación se hallan en tensión. Así, por ejemplo, si bien se alienta la creatividad, ésta debe ser domesticada y dirigida hacia fines aprobados socialmente.

Otro punto interesante que planteábamos al iniciar esta revisión teórica, se refiere a la multiplicidad de procesos que acaecen en la escuela. Lo que en términos de Henry se vincularía con esta capacidad humana de "aprendizaje polifásico":

> Si las lecciones de ortografía, aritmética o música fueran sólo lo que parecen ser, la educación de los niños norteamericanos sería mucho más sencilla; pero son todas las cosas que el niño aprende junto con su materia de estudio, las que constituyen realmente la rémora del proceso educativo, por lo que toca al programa de estudio. (Henry, 1967: 263)

Es más, al analizar la comunicación en el salón de clases, sostiene que todo aquello que es catalogado como ruido, es decir, como fluctuaciones fortuitas del sistema que no formarían parte del mensaje, es aprendido junto con la materia de estudio. Incluso afirma que no es primordialmente el mensaje de aritmética u ortografía lo más importante que ha de aprenderse, sino el ruido. Dice Henry: "Los aprendizajes culturales más significativos –primordialmente, los impulsos culturales– se comunican como *ruido*" (p. 263).

Y, de hecho, el autor va recuperando todo aquello que va *junto con*; particularmente al referirse a la escuela secundaria y al alumnado trabaja sobre temáticas como la grupalidad, las diferencias entre chicas y muchachos, la popularidad, el chisme definido como un "proyectil teledirigido interpersonal" (p. 141), el galanteo, la competencia, la timidez, la "falta de confianza en sí mismo" (p. 152), la presentación personal de los jóvenes; además de examinar los sentidos que los estu-

dios, las calificaciones y las tareas escolares tienen para ellos. Recupero algunos de estos puntos como parte del problema que abordo en esta tesis referido a emociones, sentimientos y sexualidades.

Otro referente, sumamente importante en la producción etnográfica, es Willis. Antropólogo inglés, autor de *Aprendiendo a trabajar* (1988), analiza las relaciones sociales en una escuela secundaria urbana y lo que denomina la "cultura contraescolar de la clase obrera". En este recorrido recupera también una multiplicidad de aspectos que van construyendo todo un conjunto de valores y pautas que se oponen a lo que la escuela procura imponer.

Este autor considera que "los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que los lleva directamente a determinados tipos de trabajo" (Willis, 1988: 13). En su proceso de análisis, registra la paradoja de que estos jóvenes, si bien parecen oponerse al sistema, en definitiva en su negación de los valores escolares y de aquello que pretenden inculcar los profesores, se ubican en el lugar que el sistema les asigna: futuros trabajadores manuales.

Un aporte central del trabajo de Willis es que logra complejizar el análisis de los procesos sociales documentados en esta secundaria inglesa, al distinguir la reproducción cultural de la producción cultural, y al reconstruir las mediaciones que existen entre ambos. El autor va trabajando cuidadosamente cómo se producen estos posicionamientos contestatarios, examinando sus modos de relación con profesores, con otros compañeros, sus prácticas ligadas a la sexualidad, las relaciones entre grupos, etc.

Esta "cultura contraescolar" no es uniformemente sostenida por todos los alumnos de clase obrera, incluso hay algunos compañeros que, compartiendo esta condición de clase no participan de la cultura de oposición. Esto nos lleva a pensar una diferencia con otros planteos reproductivistas que vinculan mecánicamente origen social y posibilidades de éxito o fracaso escolar. Así, por ejemplo, en *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977), la distancia entre los hábitus de origen y el que tiende a inculcar la escuela determina la eficacia de la acción pedagógica. La relativa continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes asegura su reproducción social, mientras la discontinuidad con las formas culturales de las clases dominadas

impide que los estudiantes de estas clases se apropien de aquella cultura y por lo tanto fracasan en la escuela.

Si bien en su momento la teoría de la reproducción ofreció una versión crítica de la concepción durkheimiana, al mostrar cómo la escuela garantiza una socialización diferencial que mantiene una distribución desigual del capital cultural, estos planteos terminan también describiendo a la escuela en términos funcionales, relegando a los sujetos a un papel de meros reproductores de mandatos culturales. Por su parte, el planteo de Willis incorpora la idea de resistencia y equilibra el peso dado a la socialización primaria en la concepción anterior.

Recapitulando, es importante tener presente que estos múltiples procesos escolares a los que hemos hecho referencia no responden mecánicamente a integración o a reproducción social, a asimilación o a resistencia cultural. Sino que variadas y provisorias situaciones intermedias se van estructurando en el espacio escolar. En este sentido los aportes que realizan, desde posiciones teóricas distintas, Henry y Willis permiten ir abriendo el abanico para incluir en el análisis de la relación entre escuela y adolescencia-juventud elementos para reconstruir esas mediaciones. Sobre todo Willis, al trabajar con los sentidos que los jóvenes de clase obrera van fundando acerca de la escuela, y recuperar sus expresiones, la presentación personal, sus modos de relación, logra dar cuenta de todo aquello que escapa a un análisis de roles y a las posibilidades de encastre entre docentes y estudiantes, entre escuela y sistema social, entre las funciones de la institución escolar y la futura integración social de las jóvenes generaciones.

En este recorrido cobran especial relevancia los aportes de Rockwell (1996 y 2005) respecto al concepto de apropiación en tanto relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos culturales presentes en sus ámbitos más cercanos.

La autora expresa:

> Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. (Rockwell, 1996: 31)

De este modo, podemos sostener la idea de ciertos márgenes para la selección, reelaboración y producción colectiva, en tanto procesos activos, creativos, vinculado con el carácter cambiante del orden cultural y con las posibilidades de los sujetos de construcciones originales. En el trabajo que presento, éste constituye un punto muy importante ya que las y los estudiantes adolescentes van dando cuenta en su paso por la escuela, no sólo de elementos culturales referidos a sus trayectorias familiares, a sus contextos de vida, sino también a toda una serie de elementos originales que ellos se encargan de producir y de amalgamar, separar, oponer, combinar o disgregar.

En relación con lo anterior, cabe un paréntesis. El concepto de cultura que propicia Rockwell se distingue de la noción culturalista (Henry) que privilegia el análisis de la cultura como herencia social, en tanto fuerzas que pesan sobre el individuo que ha nacido en una determinada sociedad; tampoco se refiere al sistema autónomo, único y homogéneo que corresponde a cada sociedad tal como lo pensó el funcionalismo (Durkheim); ni es el que plantearon las teorías de conflicto cultural y de la reproducción. A diferencia de estos posicionamientos, sugiere:

> … una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Esta noción ha reemplazado la noción convencional de una cultura como un sistema acotado y ahistórico, con coherencia interna y correspondencia lineal con una sociedad. La concepción reciente obliga a repensar procesos básicos, como la socialización, y apoya el uso de alternativas teóricas, como el concepto de apropiación, para comprender la dinámica cultural en la escuela. (Rockwell, 1996: 31)

Siguiendo el planteo de esta autora, respecto a este modo de pensar la cultura y los procesos sociales, es posible un nuevo replanteo del concepto de socialización, en tanto se ha reducido el peso determinante atribuido a la socialización temprana en la formación de los sujetos, y se ha cuestionado la verticalidad que caracterizaba la concepción centrada en la inculcación cultural de una generación a otra.

Por último, cabe remarcar que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se juegan en esta trama, la clase escolar, en sus distintos ribetes, que posee un papel central como organizador de la vida escolar y es parte del conjunto de experiencias adolescentes.

> No es posible aislar determinadas prácticas, discursos o comportamientos observados en clase y considerar a la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clases. La cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la escuela. (Rockwell, 1996: 35)

Una mirada compleja y problematizadora de lo que ocurre en la escuela, que sume aristas enlazadas en el análisis es parte de los desafíos que asume esta investigación.

Contribuciones desde la investigación socioeducativa en Córdoba

Las escuelas reales son heterogéneas y su vida al interior es multifacética. Cada una constituye un mundo de relaciones que, sin aislarse de las dimensiones espaciotemporales donde se desarrolla, adquiere carácter propio.

En los últimos años, algunas investigaciones socioantropológicas han analizado con profundidad los procesos de socialización que protagonizan estudiantes adolescentes en la escuela. Y, sin duda, para el trabajo que presento, un antecedente central entre ellas es *Una escuela dentro de una escuela* (Maldonado, 2000). La investigación realizada por Maldonado en la década del 90 en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba abonó un espacio sumamente importante para la reflexión socioeducativa acerca de las y los jóvenes en la escuela. Desde una mirada antropológica, es decir, minuciosa e implicativa, hasta tal vez apasionada en términos de Henry, la autora pone en cuestión categorías como la de curso, adolescente y compañero naturalizadas en los discursos sobre escuela media, y propone un conjunto de debates acerca de "los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen" (Maldonado, 2000: 13).

En estos procesos, muestra cómo los alumnos de un curso de una escuela secundaria urbana van dirimiendo/tramitando/resolviendo su existencia social en el marco de los años 90, en pleno proceso de transformación del sistema educativo nacional y provincial, en un contexto de movilidad social descendente y de deterioro de la escuela pública. Problematiza históricamente la noción de curso y afirma:

El curso toma entidad propia en la modernidad, en una educación fundada en la separación; como tal es incorporado como categoría en el lenguaje de los educadores. Separa a los distintos y agrupa a los iguales para organizar la enseñanza. (Maldonado, 2000: 47)

Curso remite a unidad y homogeneidad tal como lo plantea la autora, sin embargo, según ciertos indicios que arroja la investigación, hoy algunos cursos adquieren un perfil particular, en el sentido de que su conformación es sumamente móvil. De ello van dando cuenta otros trabajos del equipo de investigación. Así, por ejemplo, Servetto indaga sobre los "alumnos en tránsito", es decir, aquellos que protagonizan reiterados cambios y desplazamientos de escuela, secciones o turnos. Servetto (2005) se pregunta cómo construyen sus identidades los estudiantes adolescentes en estas rutas de nomadismo. ¿Cómo viven situaciones de tránsito permanente? ¿Cómo construyen sus relaciones desde la permanente movilidad? ¿Cómo se proyectan y referencian? ¿Cuándo y por qué deciden migrar a otra escuela? ¿Qué está en juego que sólo pueda resolverse yéndose?

Retomando *Una escuela dentro de una escuela*, comparto que es necesario repensar el curso hoy, reconocer la historia incorporada, social, cultural e institucionalmente, y reconocer que "unidad y separación coexisten en una relación dinámica y compleja" (Maldonado, 2000: 48). Historia viva que hay que seguir analizando en función de procesos de nomadismo, fracaso escolar, conflictivas relaciones entre compañeros/as y tensiones institucionales.

Asimismo, quisiera recuperar el modo en que Maldonado trabaja con el concepto de socialización. En función de los indicios que va analizando sobre el curso y las maneras en que los alumnos resuelven conflictivamente sus elaboraciones identitarias, recupera aportes de Simmel para plantear cómo se forja el proceso de socialización visto como enfrentamiento y lucha. Las tensiones vividas en el curso entre "nuevos" y "viejos", "varones" y "mujeres", de "sectores populares" y de "sectores medios", en todas sus combinaciones, dan cuenta de "prejuicios racializados" que habilitan categorías clasificatorias diversas[3], distancias, repudios y discriminación. En los gustos, los modos de hablar, los pensamientos, las posibilidades de consumo, y también en el desempeño escolar, se van surcando vías de diferenciación que cotidianamente se juegan en la escuela y que constituyen el *caldo de cultivo* de los procesos de socialización.

Maldonado (2000) sostiene:

> … advertimos, en la escuela pública analizada, indicios próximos a un duelo, a un conflicto que se presenta entre hábitus discordantes, que da cuenta de trayectorias fracturadas, donde los proyectos construidos se vislumbran inalcanzables a la luz del nuevo espejo que les devuelve una imagen ilegítima (la de los sectores subalternos) y donde no pueden dejar de reflejarse. Imagen ilegítima que ellos mismos refuerzan, pero que se vuelve contra ellos en este contexto de movilidades sociales descendentes. (p. 92)

Si bien la autora nos habla de la escuela que ella miró, no deja de alertarnos sobre procesos estructurales, los que se ponen en juego también, con particularidades locales, en las escuelas donde realicé mi investigación.

* * *

Este recorrido por algunos conceptos y debates en torno a la escuela contribuye a presentar la propia posición al abordar la investigación que expongo. Principalmente considero que repensar el debate entre sujeto-estructura en relación a algunas categorías como socialización, experiencia escolar, escuela secundaria, cultura, permite reactualizar la pregunta sobre las transformaciones socioeducativas actuales y el lugar de las y los estudiantes en las tramas de relaciones sociales. Al calor de los cambios que hoy se están produciendo, ellos/as transitan por la escuela y van forjando particulares modos de construcción de sus experiencias escolares. Es en medio de ese debate siempre latente donde se instala la pregunta por los modos de constitución de sus afectos y sexualidades.

Me parece interesante poder resaltar algunos ejes que aún siguen inquietando a pedagogos, docentes e investigadores: la educación una y múltiple en palabras de Durkheim; la tensión entre lo homogéneo y lo diverso que repiensa Tiramonti al plantear la fragmentación del sistema educativo y, con ello, la pérdida de parámetros comunes para todas las escuelas; el lugar contradictorio de la educación que a la vez encadena y libera, según Henry; las tensiones entre reproducción y producción según Willis, entre control y apropiación tomando a Rockwell, participan actualmente de las lecturas que hacemos de la realidad educativa.

En estas complejas tramas, multifacéticas, heterogéneas y desiguales se instala la pregunta por la vida de los y las jóvenes en la escuela. Entiendo que las instituciones educativas son resorte fundamental de socialización e integración social, pero también son espacio de lucha y conflicto cultural.

Es en estas tensiones entre incremento de la pobreza y cambios en el papel del Estado que quiero saber qué pasa con las constituciones afectivas y sexuales. Es en el debate acerca de la relación con el otro (pares y adultos), es en el ruido, es en los procesos de apropiación cultural, en sus prácticas cotidianas donde se inscriben los procesos de construcciones de emociones, sentimientos y sexualidades. Es en este marco de vulnerabilidad y posibilidades innovadoras de adolescentes y jóvenes que me interrogo acerca de cómo fabrican emociones, sentimientos y sexualidades.

Notas

1 Cfr. Gutiérrez (1997).

2 Mencionan tres funciones: la escuela reparte bienes con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales (calificaciones y certificados), la función educativa y la de socialización (Dubet y Martuccelli, 1998: 26-27).

3 Maldonado (2000) recupera categorías "nativas" tales como: nerds, moluscos, pulentas, tragas, cizañosos, para describir a los distintos grupos.

Capítulo 2

Emociones, sentimientos y sexualidades

> *Los discursos que particularmente nos oprimen a todas nosotras y a todos nosotros, lesbianas, mujeres y homosexuales, son aquellos que dan por sentado que lo que funda una sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad. Esos discursos hablan de nosotras y de nosotros y presumen de estar diciendo la verdad en un terreno apolítico, como si hubiera alguna cosa significable capaz de escapar de lo político en este momento histórico y como si, en lo que a nosotras y nosotros concierne, pudieran existir signos sin significado político. Esos discursos de la heterosexualidad nos oprimen en el sentido de que nos impiden hablar a menos que hablemos en sus términos. Todo lo que los cuestiona es inmediatamente descalificado como elemental.*
> (Wittig, 1978)[1]

La experiencia escolar de estudiantes adolescentes, sobre todo en los primeros años de la escuela media, se inscribe en un tiempo vital fuertemente signado por cambios de orden biológico y psicológico, y la emergencia de una nueva etapa afectiva que trasciende el grupo familiar y que marcará su proceso identitario. Cambios en el cuerpo (transformaciones físicas, cambios hormonales), en las experiencias y vínculos ligados a la sexualidad, nuevas experiencias en las relaciones sociales (amistades, enamoramientos, noviazgos, disputas amorosas, celos, resentimientos, peleas) evidencian un mundo de emociones y sentimientos que, si bien ha sido abordado por lo general desde la psicología (incluso desde la biología), hunde sus raíces en el tejido

de las relaciones socioculturales en el que es preciso internarse para recuperar la manera y el modo específico que adoptan en las relaciones entre estudiantes adolescentes.

Tal como lo plantea Le Breton (1999), las emociones y los sentimientos son relaciones construidas socialmente y, en este sentido, la escuela se convierte en un espacio particularmente relevante para la construcción colectiva de emociones, sentimientos y sexualidades, que se ligan a las relaciones entre pares y con adultos (docentes, directores, preceptores, padres).

Si bien para el sentido común la afectividad se presenta como un refugio de la individualidad, emociones, sentimientos y sexualidades siempre son la expresión de un medio humano y un universo social de valores. Las emociones expresan, ante los ojos de los otros, modos particulares de ver el mundo y de estar afectados por él.

> No son una emanación singular del individuo sino la consecuencia íntima, en primera persona, de un aprendizaje social y una identificación con los otros que nutren su sociabilidad y le señalan lo que debe sentir y de qué manera, en esas condiciones precisas. (Le Breton, 1999: 108)

En este sentido, remarcamos el carácter socialmente construido de los estados afectivos y la necesidad de superar una concepción individual al estudiar este tipo de cuestiones. La vida cotidiana de la escuela está llena de acontecimientos singulares, aparentemente sin importancia para algunos, que desencadenan una pluralidad de experiencias ligadas a los afectos y la sexualidad. La palabra de un profesor, la broma de un compañero, los apodos o sobrenombres, los resultados de un examen, la mirada de la directora, adquieren para los sujetos significaciones particulares, entrañan interpretaciones de primer orden, en términos de Geertz (2005), y dan lugar a emociones y sentimientos que necesariamente se traman en los vínculos sociales. Según Le Breton: “La afectividad se entrelaza con acontecimientos significativos de la vida colectiva y personal, implica un sistema de valores puestos a prueba por el individuo, una interpretación de los hechos según una clave moral específica” (1999: 109). Las emociones suponen un conjunto de acuerdos tácitos, de significaciones que permiten u obstaculizan trans-

portar mensajes y sentidos que afectan en mayor o menor medida a estudiantes adolescentes según sus historias previas.

El mundo de los afectos es un *ahora*, una puesta en acto que se vincula con el tiempo pasado, presente y futuro. Se alimenta de la historia de los sujetos, de sus itinerarios biográficos; del tiempo presente, de cómo el individuo vive los acontecimientos diarios y de cómo produce una traducción existencial inmediata e íntima de su confrontación con el mundo. Pero también la proyección en el tiempo fabrica emociones, a modo de anticipación, los sujetos elaboran pre-visiones de futuro en tanto disposiciones incorporadas, en términos de lo que puede ser pensable o no, de lo que es para nosotros y lo que no lo es.

> La proyección en el tiempo es para bien o para mal un laboratorio de emociones. El imaginario proyecta sentido en el acontecimiento venidero y fabrica por anticipado una emoción que repercute con fuerza en el momento presente. La afectividad no es la medida objetiva de un hecho sino un tejido de interpretación, una significación vivida. (Le Breton, 1999: 110)

Para plantear la diferencia y los enlaces entre emociones y sentimientos, Le Breton plantea:

> La emoción llena el horizonte, es breve, explícita en términos gestuales, mímicos, posturales, e incluso de modificaciones fisiológicas. El sentimiento instala la emoción en el tiempo, la diluye en una sucesión de momentos que están vinculados con él, implica una variación de intensidad, pero en una misma línea significante. (1999: 105)

Sin embargo, este autor propone un enfoque donde se borronea esta diferencia puesto que uno y otro término se incluyen. En este sentido, sentimientos y emociones nacen de una relación con un objeto, de la definición que cada sujeto hace de la situación dentro de la cual está implicado, es decir, incluyen una evaluación, una apreciación, tal vez intuitiva y provisoria. Estas valoraciones se nutren de un repertorio cultural que significa de manera particular la afectividad y mezcla relaciones sociales y sentidos culturales, que se apoyan en un conjunto de mímicas y gestos, en comportamientos y discursos cultural y socialmente marcados.

Algunos aportes sobre cuerpo, sexo y género

Al abordar el mundo de los afectos entre adolescentes y jóvenes aparecen algunos significados y prácticas en relación a la sexualidad[2]. En este sentido, el trabajo de investigación los incluye pero no para hacer un *estudio de género* sino para sumar al análisis de las relaciones socioafectivas un conjunto de atributos y atribuciones ligadas a aquello que se vincula con lo que culturalmente se llama "hombre" y "mujer". Y en esta línea, cabe remarcar: lo que se define y se discute como "ser hombre" o "ser mujer" depende de la pertenencia a una red de relaciones históricamente construida.

Enamorarse, ponerse de novio, besar, abrazar, tener relaciones sexuales coitales, el embarazo y la maternidad constituyen experiencias afectivas (de distinto tenor por cierto) donde el cuerpo y la sexualidad se hacen presentes junto a un conjunto de clasificaciones y definiciones sociales. Tengamos presente que, en función de ciertas características biológicas, se ha construido en Occidente un patrón de diferenciación sexo/género (macho/hembra, varón/mujer) que se ha naturalizado. La división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas como algo normal, natural, evidente, sin discusión.

Algunas preguntas que sostenía la antropóloga culturalista norteamericana M. Mead a comienzos de la década del 30 del siglo XX fueron pioneras en el desocultamiento de este orden. Por aquellos años la autora presenta *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* ([1928] 1993) y se propone conocer si los disturbios que angustian a los adolescentes en su país son debidos a la naturaleza misma de la adolescencia o a la civilización. Se pregunta: ¿Bajo diferentes condiciones la adolescencia presenta diferentes circunstancias? A partir de la contrastación entre la adolescencia en Samoa y en la sociedad norteamericana, la investigadora busca develar el carácter aparentemente natural de un conjunto de crisis, angustias y ajustes que viven adolescentes y jóvenes (especialmente las mujeres) al transitar por el "período adolescente" en EEUU. Su trabajo muestra cómo el paso de la infancia a la adolescencia en Samoa era una transición suave y no estaba marcada por las angustias emocionales o psicológicas, la ansiedad y confusión observadas en su país.

Asimismo éste y estudios posteriores (Mead, [1935] 2006 y [1949] 1994) proporcionan material empírico e interpretaciones que cuestionan la rígida diferenciación entre caracteres femeninos y

masculinos (¿son los hombres inevitablemente agresivos?, ¿son las mujeres inevitablemente hogareñas?) y muestran cómo variables que la sociedad occidental asocia directamente con masculino y femenino en configuraciones sociales diferentes aparecen en sentidos distintos, incluso opuestos, a los que encontrábamos en el temprano siglo XX en la sociedad norteamericana.

En relación a esta división entre los sexos, sin duda Bourdieu es otro de los autores que aborda distintas aristas de dicha oposición y ayuda a desocultar su carácter construido. En *El sentido práctico* (1991) plantea minuciosamente distintos puntos que explican cómo la dicotomía masculino-femenino atraviesa el mundo social, "desde la división del trabajo entre los sexos y, a través de ello, la división del ciclo agrario en períodos de trabajo y períodos de producción hasta las representaciones y los valores, pasando por las prácticas rituales" (p. 344).

En una obra posterior, *La dominación masculina* (2000), se detiene específicamente en el tema del orden sexual y se pregunta acerca de "cuáles son los mecanismos *históricos* responsables de la *deshistorización* y de la *eternización relativas* de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes" (p. 8). Trabajo de eternización que involucra a instituciones como la familia, el Estado, la escuela y la iglesia que participan en la división socialmente construida entre los sexos que, a su vez, aparece como natural, evidente y legítima. En dicho estado de cosas la dominación masculina mantiene pleno ejercicio, en tanto se oculta como violencia simbólica.

Bourdieu (2000) sostiene:

> No es que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, progresivamente, de todo el orden natural y social, más bien es una construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos. La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: *legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada*. (p. 37)

Y en este sentido, el autor examina las posiciones sociales de hombres y mujeres, los usos del cuerpo, la relación entre la esfera pública y privada, algunas facetas sobre la pareja, el matrimonio y la vida doméstica. Identidad masculina e identidad femenina que cosifican ciertas maneras de presentar el cuerpo, de comportarse, de sentir y actuar, formas que a su vez son cuestionadas por otros sentidos y prácticas.

Si bien la escuela, asentada sobre el modelo heterosexual, contribuye a transmitir e inculcar una *definición diferenciada* de los usos legítimos del cuerpo, paradójicamente también constituye una de las instancias principales que participa en el trabajo histórico de deshistorización de la diferenciación genérica. La escuela ocupa un lugar fundamental en los procesos de transformación de ese orden debido al incremento en el acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior. El autor destaca el papel de las instituciones educativas al examinar permanencias y cambios de este orden androcéntrico. Ello, junto con cambios en el orden de la familia y en el mundo del trabajo, resquebraja el modelo que posiciona a las mujeres en lugares inferiores; aunque para Bourdieu son cambios que no subvierten este orden o, a veces, continúan obedeciendo a la lógica del modelo tradicional entre lo masculino y lo femenino.

Los aportes de Bourdieu en *La dominación masculina* son consecuentes con su objetivo de desarrollar, de manera *relacional,* un desocultamiento de la imposición del orden androcéntrico y develar la relación de dominación entre los géneros. Pero no llega a escapar a la utilización de la dicotomía mujer-varón, masculino-femenino para referirse a estas cuestiones. Incluso al analizar la construcción social de los cuerpos, si bien reconoce que el mundo social construye históricamente el cuerpo como realidad sexuada, no deja de hablar en términos de masculino o femenino, que se corresponden con dominador- dominado, manteniendo de este modo las dicotomías. Por ejemplo, el autor sostiene que "las diferencias visibles entre los órganos sexuales masculino y femenino son una construcción social que tiene su génesis en los principios de la división de la razón androcéntrica" (2008: 28). Es decir, que incluso al referirse al cuerpo como componente biológico lo hace en términos binarios, en un tiempo histórico donde los debates transgénero toman mayor presencia y muestran un conjunto

de fenómenos que se designan como ambigüedad sexual y cambio de género.[3]

Las producciones que presentan otros autores provenientes de las *teorías queer* brindan contribuciones al análisis que nos permiten hablar de una "multitud de diferencias", "multiplicidad de posibilidad de vida" (Preciado, 2005).

Ciertas transgresiones, rebeliones y desacatos a las leyes y hábitos reguladores del sexo están en marcha. Los esquemas de legalidad sexual en Occidente se hallan cuestionados tanto por la acción política de movimientos gay, lesbianos y transgéneros, como por estudios antropológicos, sociológicos e históricos que muestran diversos órdenes sexuales según la sociedad, el tiempo y el espacio. Ello alimenta una embestida contra la diferenciación dicotómica naturalizada entre los sexos/géneros. De este modo, la "identidad sexual", hasta hace poco un asunto claro, se ha transformado en punto de fuerte controversia.

Sin duda Butler es un referente al abordar estos asuntos. La autora brinda valiosos elementos para reflexionar sobre las controversias acerca de las identidades genéricas/sexuales. Según esta escritora postfeminista, las identidades de género se producen bajo un discurso que sostiene el sexo como normativa y la heterosexualidad como ideal y deber. La eficacia de esta norma se produce por su carácter *iterativo*. En el libro *Cuerpos que importan* (2005) platea la pregunta acerca de la relación entre la *materialidad del cuerpo* y la *performatividad del género*, y sostiene que la performatividad constituye una "práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (Butler, 2005: 18). Teniendo en cuenta esto, "las normas reguladoras del "sexo" obran de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual" (p. 18).

La autora sostiene que si tales reiteraciones son necesarias es porque señalan (al mismo tiempo) que dicha materialidad nunca es completa, es decir, los cuerpos no acatan por completo la norma, lo que deja abierto un espacio de inestabilidades y posibilidades de nuevos procesos de invención del cuerpo (rematerialización). Estos resquebrajamientos muestran cómo la ley heterosexual puede volverse contra sí misma y producir nuevas rearticulaciones. En estos procesos de reiteración de la

norma y construcciones sucesivas en el tiempo, el sexo se produce y a la vez se desestabiliza.

Recapitulando, la teoría performativa de la sexualidad propone que no sólo el género es construido sino también el sexo. Esboza algunas críticas a la distinción radical sexo/género que asocia linealmente sexo con naturaleza biológica y género con construcción sociocultural. El proceso de materialización de los cuerpos muestra una brecha, siempre móvil por cierto, entre los cuerpos que importan, aquellos que materializan la norma hegemónica de la heterosexualidad, y los que no importan, aquellos sujetos abyectos y desechables.

Pensar el sexo como norma y su materialización como performatividad deja un margen, crea un lugar no definido a priori donde sexualidades distintas a la norma hegemónica pueden expresarse/capturarse para el análisis. Esta investigación se refiere a sexualidades en igual sentido que Butler, priorizando el carácter móvil y variado en los procesos de construcción del sexo.

Asimismo, al referirse a las *multitudes queer* Preciado (2005) sostiene que: "No hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencialidades de vida" (p. 166). Al nacer se nos designa un sexo/género en función de un criterio visual (tener vagina o tener pene) pero, para esta autora, el cuerpo es múltiple, es plástico y existe una multiplicidad de expresiones que no se pueden reducir a lo masculino y lo femenino. La categoría de "género" se inventa para reducir esa multiplicidad a la masculinidad y la feminidad.

En este sentido, entiende que el "sexo" se convierte en la modernidad en un objeto del poder, de la normalización de la sociedad occidental, en un objeto de técnica política. La aparición de la heterosexualidad y de la homosexualidad como identidades sexuales normales o perversas es una invención de la modernidad. La autora sostiene además, recuperando a M. Foucault, que la heterosexualidad no es una *práctica sexual* sino un *régimen político* que administra los cuerpos y la gestión de la vida, es decir, forma parte de la *biopolítica*[4].

Preciado (2005) sostiene:

> A diferencia de las políticas "feministas" u "homosexuales", la política de la multitud *queer* no se basa en una identidad natural (hombre/mujer), ni en una definición basada en las prácticas (heterosexuales/homosexuales) sino en una multiplicidad de cuerpos que se

> alzan contra los regímenes que los construyen como "normales" o "anormales" (…) Lo que está en juego es cómo resistir o cómo reconvertir las formas de subjetivación sexopolíticas. (p. 163)

Las multitudes *queer* han hecho uso de los recursos políticos de la producción performativas de las identidades desviadas, abyectas en términos de Butler, para hacer de ello lugares de resistencia al punto de vista universal y hegemónico en términos de sexualidad.

Estos aportes abren todo un campo de interpretación de la realidad de la escuela, donde se presentan, de modos más o menos disruptivos, prácticas y sentidos que se contradicen con los parámetros de la heterosexualidad, también ligados a criterios de tradición familiar, mandatos religiosos, reglamentaciones estatales, entre otros.

Acerca de las experiencias socioafectivas y sexuales de estudiantes adolescentes

En este sentido, estudiantes adolescentes mantienen una posición en movimiento y reelaboración de ciertos sentidos afectivos y sexuales; producen y reproducen ciertas prácticas, fabrican trasgresiones y acomodamientos en materia de afectos y sexualidad. Allí se inscriben algunas preocupaciones que enlazan afectos y sexualidad, en tanto las y los estudiantes portan y transportan, mezclan y oponen sentidos familiares, barriales y escolares que van dando un tinte particular a las relaciones en la escuela y a las construcciones afectivas y sexuales en su interior.

Creo que el principal desafío está en poder leer y develar cuáles son los sentidos que ellos/as están atribuyendo a sus experiencias socioafectivas y ligadas a la sexualidad en unas coordenadas precisas. ¿Qué prácticas despliegan, cómo se van tejiendo meticulosamente el juego amoroso, las amistades y las broncas, los acercamientos corporales, los *gustos* sexuales, las expectativas, deseos y prácticas sexuales?

En esta línea argumentativa es que sostengo que las relaciones entre estudiantes no se trabajarán como diferencia de géneros (en el sentido que lo expuse más arriba) sino como relaciones sociales donde se entremezclan distintos posicionamientos y condiciones.[5]

En este sentido, Bourdieu (2000) nos alerta de los riesgos de encarar un estudio en base a dicha diferenciación:

> Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los "géneros" en cuanto que hábitos sexuados) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación. (p. 12)

Asimismo los estudios *queer* nos llevan a abrir interrogantes ligados a cómo estudiantes adolescentes se van apropiando de estos mandatos a su modo, por lo que generan sentidos y prácticas propias, más o menos transgresoras o no, y producen una diversidad de nuevas expresiones, plásticas multiplicidades en la expresión de su sexualidad. Expresiones que amalgaman, juntan o separan elementos que para la mirada adulta pueden parecer opuestos, desechables, denigrantes (o no).

Por otra parte, y ligado a lo anterior, nos orienta a preguntarnos por los encuentros-desencuentros entra prácticas y sentidos juveniles y escolares, sobre afectos y sexualidades entre adolescentes en la escuela. Algunos indicios sobre estudiantes gay y lesbianas, embarazos, padres y madres alumnos[6], y diversos modos de acercamiento corporal en la escuela, de expresión de emociones y sentimientos están cuestionando los parámetros tradicionales. Las y los estudiantes adolescentes van inventando nuevas formas de vivir la sexualidad y ponen en tensión referentes de normalidad.

A ello se suman los cambios que se están produciendo en el orden de la familia, los modos de crianza y la organización doméstica. Las transformaciones de las últimas décadas (que aún continúan) están afectando fuertemente a la institución familiar: rupturas conyugales, hogares ensamblados, uniones no formalizadas por el matrimonio legal, hogares monoparentales, niños y jóvenes a cargo de abuelos o de uno solo de sus progenitores. Esto conlleva fuertes convulsiones en las definiciones sobre la sexualidad, en prácticas y posiciones sociales en general y en la familia en particular. Según Wainerman (2005):

> El modelo patriarcal del hogar nuclear con un padre proveedor económico que sale a buscar el sustento del hogar y una madre-esposa ama de casa que permanece en el hogar, proveedora de los

afectos y la reproducción diaria y generacional de la familia, ha sido sacudido hasta sus raíces. (p. 47)

Esto incorpora algunos nuevos elementos al panorama. Cambios que han sido (y son) contexto cotidiano de la socialización de adolescentes y jóvenes que hoy van a la escuela y los encuentra como protagonistas.

Notas

1 Traducción de Alejandra Sardá de la versión inglesa de Mary Jo Lakeland y Susan Ellis Wolf (*The Straight Mind*). *La mente hétero* está dedicado a las lesbianas de los Estados Unidos y es el texto que Monique Wittig leyó en el marco del Congreso Internacional sobre el Lenguaje Moderno, que tuvo lugar en 1978 en Nueva York.

2 Los aportes teóricos referidos a sexualidad son numerosos y provienen de variadas disciplinas, desde la medicina y la psicología hasta la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, entre muchas otras. Distintas tradiciones epistemológicas, posiciones teóricas y autores presentan múltiples desarrollos analíticos (convergentes, en discusión, opuestos o paralelos) que integran complejos campos de conocimiento. Si bien los objetivos y la delimitación de las preguntas centrales de esta investigación marcan un rumbo, revisar algunas discusiones que en este marco puedan ser relevantes no es tarea fácil. En algunos casos, comienzo a adentrarme en textos con los que no estoy muy familiarizada (por ejemplo, referidos a la teoría *queer*) y en otras oportunidades es posible redescubrir a autores como Margaret Mead y Pierre Bourdieu.

3 Por ejemplo, el caso David Reimer, referido a un niño al que luego de una circuncisión mal realizada en 1965, se le reasigna una identidad femenina. El Dr. John Money realiza este “experimento” con una operación de adecuación de sexo, tratamientos hormonales y psicológicos. Bajo el nombre de Brenda fue criado por sus padres bajo esta nueva identidad. El experimento fue un completo fracaso. A los 20 años, después de años de terapia y varios intentos de suicidio, Brenda/David fue informado de todo y decidió realizarse una nueva intervención quirúrgica (esta vez una faloplastia). Finalmente, se suicidó antes de los 40 años. Este caso ha dado lugar a muchos debates dentro de la teoría *queer* centrados tanto en la descripción de la reasignación del funcionamiento del género como en su calidad de tratamiento desastroso e innecesario a un niño tan sólo porque sus genitales no se acomodaban a ideas de normalidad.

4 Pueden encontrarse referencias específicas a la relación sexo-sexualidad en Foucault (2003 y 2006) y a la biopolítica en Foucault (2000).

5 Cfr. García Salord (2004) y Maldonado (2005).

6 Los asuntos referidos a embarazo y maternidad/paternidad en la escuela fueron abordados pero su complejidad implica mayor seguimiento y profundización. Por tal motivo se decidió no incluirlos en esta investigación, pero permanecen como una línea a seguir estudiando en futuras etapas de indagación sobre afectos y sexualidad en la escuela.

Capítulo 3

Mirar la escuela por dentro

> *Al comparar los contenidos de procesos como los de control y apropiación en la escuela cotidiana, es necesario preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre Estado y clases subalternas. Aun así y siempre enmarcada en las grandes tendencias del poder estatal, de la dinámica entre clases, la pequeña historia de cada escuela, con su propia trayectoria de construcción social, filtra, reelabora, según las prácticas más sedimentadas en ella, las tendencias dominantes del sistema educativo.*
> (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 215)

Si bien cada escuela presenta una realidad particular, no es menos cierto que procesos estructurales atraviesan las instituciones educativas en un tiempo histórico específico. Las escuelas a las que me acerco en este trabajo de investigación no están ajenas a los vaivenes socioeconómicos y políticos que transita el sistema educativo argentino, con especiales repercusiones por lo ocurrido en las últimas décadas.

La escuela está en el centro del debate, y a partir de lo que ocurre en ella intento enlazar algunas lecturas de esas transformaciones contextuales, a nivel nacional y provincial, con otras de la vida cotidiana de las instituciones de nivel medio que aquí presento.

Como ya adelanté, ahondé en la realidad de una escuela secundaria a la que llamaré Sarmiento donde realicé el trabajo de campo durante 2004, 2005 y 2006, y visité otras dos escuelas (Independencia y

Evita) en las que hice algunos acercamientos exploratorios en el 2005. Conozcamos algunos detalles de cada una de ellas.

Presentación de las escuelas

Sarmiento

La escuela Sarmiento cuenta aproximadamente con 700 alumnos, posee un Ciclo de Especialización con dos orientaciones: en Artes y en Ciencias Sociales, ambas se desarrollan en los turnos mañana y tarde.

Dicha institución, creada a principios de los 90 y ubicada al lado de un parque, funciona en un edificio relativamente nuevo enclavado en una zona residencial de la ciudad donde habitan familias de clase media-alta. La mayoría de los y las adolescentes de la zona no asisten a esta escuela, sino que van a instituciones educativas privadas.

La Sarmiento recibe una población heterogénea de estudiantes, tanto por los desiguales contextos socioculturales y económicos de procedencia de sus alumnos y alumnas (algunos adolescentes viven en barrios humildes, más próximos o más distantes, y otros en barrios de sectores medios) como por los recorridos escolares previos en los que suelen encontrarse trayectorias regulares como así también repitencias reiteradas de curso, cambios de escuelas por problemas disciplinarios o ausentismo.

Variaciones continuas del personal directivo, gran movilidad de docentes y alumnos/as han sido constantes en estos últimos tiempos. Cuatro directivos en tres años[1], profesores que buscan encontrar trabajo en una escuela con menos conflictos, docentes nuevos que se incorporan a la institución en cualquier momento del año, y una continua circulación de alumnos/as que ingresan o se van movidos por situaciones de fracasos escolares o de conflictos entre compañeros/as o con profesores.

Especialmente las reiteradas discontinuidades del personal directivo, muchos de ellos en condiciones de precariato[2], imprimen inestabilidad institucional y continuos cambios de criterios en la conducción de la escuela. En este marco se suceden hechos de violencia, agresiones físicas y verbales entre compañeros/as y hacia docentes, numerosos robos y denuncias policiales por actos disruptivos en las relaciones con los vecinos y transeúntes. Distintos actores institucionales caracterizan a este tiempo como "un desastre", sobre todo al referirse a 2003.

En 2005, encontramos en la gestión una directora designada que comparte tareas con una vicedirectora por concurso. Ello abrió un tiempo distinto en la conducción institucional y en los criterios de gestión del centro (sobre estas cuestiones volveremos más adelante).

En su aspecto edilicio, es una escuela de dos plantas con un patio central cubierto al que denominan "salón", tiene aulas en planta baja, en un entrepiso y en primer piso, dos preceptorías que operan como centros de observación, una sala de profesores, una biblioteca y tres patios descubiertos (uno hacia atrás que comunica al parque, donde realizan educación física; otro que prolonga el pasillo del entrepiso; y por último uno en planta alta). Al lado de la puerta de calle se encuentran la secretaría, la dirección y una sala actualmente destinada para computación.

Cuando iniciamos el trabajo de campo las paredes interiores de la escuela se hallaban pintadas con dibujos y escrituras realizadas por alumnos y alumnas. En sintonía con el hecho de ser una escuela de artes, los muros daban cuenta de trabajos artísticos de los estudiantes. Al retomar las observaciones y entrevistas en el 2005, todas las paredes aparecieron pintadas de un intenso celeste, decisión de las autoridades (institucionales y ministeriales) que desencadenó diversos puntos de vista. Para algunos, la escuela con una pintura uniforme se ve mejor, pero otros reclamaron a la dirección por esta iniciativa que *tapó* sus expresiones artísticas. En parte, esta medida puede enmarcarse en una serie de disposiciones de la gestión que pretenden reencaminar la escuela. El ordenamiento y la limpieza del espacio forman parte de las disposiciones adoptadas en un nuevo modo de conducir la institución.

A fines del año 2006, la vicedirectora por concurso asume la dirección y la anterior directora es reubicada en tareas administrativas y pedagógicas en el Ministerio de Educación de la Provincia. En su alejamiento influyeron algunas diferencias y tensiones con un grupo de docentes de la escuela.

Independencia

La escuela Independencia se encuentra ubicada en un barrio de clase media empobrecido, recibe a estudiantes de la zona y de algunos barrios aledaños de sectores pobres. Cuenta con 130 docentes, asisten a ella alrededor de 960 estudiantes distribuidos en turno mañana y

turno tarde, con posibilidades de optar por la especialidad en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Gestión.

En función de las observaciones realizadas, podríamos decir que la circulación caracteriza a esta escuela, la puerta por lo general está abierta, entran y salen docentes, alumnos/as, padres, entre otros. En diversos aspectos cabe resaltar las marcadas diferencias entre ambos turnos relativas a las características de sus alumnos/as, su rendimiento escolar, la relación con los docentes, las relaciones entre ellos/as, sus tramas familiares, etc. El turno tarde reúne a estudiantes que tienen menor rendimiento escolar y que, por lo general, atraviesan situaciones familiares y sociales más conflictivas.[3]

Si bien esta diferencia también aparece en la escuela anterior, en este caso está más acentuada. En la Sarmiento, una de las medidas que se adopta es incorporar algunos "alumnos conflictivos" en el turno mañana como un intento más para disipar conflictos.

Esta escuela, como la anterior, cuenta con un edificio propio para el nivel medio. En este caso ocupa una manzana completa, con una construcción de dos pisos que posee 20 aulas, además de dirección, preceptorías en planta alta y planta baja, biblioteca, dirección, secretaría, sala de profesores, kiosco y librería con fotocopiadora. Tiene un amplio patio con bancos, algunos árboles y tinglado con canchas de fútbol. Una tapia demarca el perímetro.

Evita

Por último, la escuela Evita, en contraposición a las otras, podríamos afirmar que es una escuela chica, de 200 alumnos y 55 docentes, con un solo turno que funciona por la tarde con especialidad en Ciencias Sociales y un proyecto de Promoción Comunitaria. Enclavada en un contexto de pobreza, a esta escuela asisten estudiantes de escasos recursos que viven en ese mismo barrio, que comprende además algunos sectores de villa. Al decir de la directora de la escuela, "esta comunidad está estigmatizada", en tanto es continuamente desacreditada y marcada como una "comunidad peligrosa". Podríamos sostener que está compuesta por "pobres estructurales"; en contraposición a los "nuevos pobres" (Minujin y Kessler, 1995), en estos grupos sociales encontramos por lo menos tres generaciones sucesivas transitando en situación de pobreza.[4]

Si en las otras dos escuelas la población estudiantil es heterogénea, según la procedencia socioeconómica de los alumnos, en esta tercera institución los adolescentes poseen algunos rasgos más homogéneos dados por el barrio donde se encuentran. Si bien hay algunos que provienen de barrios aledaños, son muy pocos. Ello otorga a las tramas de relaciones ciertas particularidades vinculadas a los lazos de parentesco que unen a adolescentes y jóvenes, al espacio barrial compartido y al modo como las relaciones escolares se entrelazan y continúan con las familiares.

Algunas secuelas de la reforma educativa de los 90

En las tres instituciones se indagó principalmente en algunos de los cursos del Ciclo Básico Unificado (CBU)[5], etapa de los estudios equivalente al tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), con ella se completa la escolaridad obligatoria, y en el caso de la provincia de Córdoba, se inicia el nivel medio.

Las denominaciones subrayadas corresponden a aquellas definidas respectivamente por la "Transformación cualitativa del sistema educativo de Córdoba" (ley provincial 8525/95) y la "Reforma educativa" propuesta con la sanción de la Ley Federal de Educación (ley nacional 24195/93). Ello se enmarca, no sólo en una disputa entre nación y provincia, sino en toda una etapa de cambios en el sistema educativo argentino, generados en la década de los 90.

Por un lado, los cambios en los modelos normativos de esa época[6] encararon un proceso de transformación del sistema educativo que lo afectó en los más diversos aspectos: estructura de niveles y ciclos, extensión de la obligatoriedad a diez años, definición de contenidos curriculares, modalidades de gestión y nuevas formas de organización y gobierno de la educación, creación de un sistema de evaluación, formación de docentes (Red Federal de Formación Docente Continua) y posibilidades de integración de un sistema educativo nacional.

Por otro lado, particularmente en Córdoba, la implementación del CBU en 1996 se produce dentro de un conjunto de medidas[7] que, a la vez que readecúa la Ley Federal a la jurisdicción, busca dar respuesta a la crisis económica financiera que atravesaba la provincia a mediados de los 90.

En el marco de los fuertes cambios sociales y educativos que vivíamos por aquellos años, la transformación educativa en Córdoba comienza por el nivel medio, con la creación y puesta en práctica del CBU, lo que implicó la secundarización del 7º grado del primario, el corrimiento necesario de los cursos del CBU, la movilidad y reubicación de docentes, un enorme volumen de trabajo administrativo y un vertiginoso cronograma de toma de decisiones a nivel de las instituciones educativas, los directivos y los padres, entre otras repercusiones (Carranza et al., 1999).

La falta de previsión, de gradualidad en la implementación de los cambios, de estrategias de difusión masiva de la información y de acuerdos con diversos actores locales (docentes, gremios, Iglesia católica, etc.) marcan el contexto de gestación del CBU y este nuevo perfil de la secundaria. Y si bien hoy, a más de diez años de aquellos cambios, para la amplia mayoría del alumnado que transita el nivel medio esta estructura es habitual, las decisiones políticas y los procesos generados en aquel tiempo otorgan al secundario un perfil particular que marca su pasado y su presente.

Fisuras y contención

Volviendo a las escuelas que nos convocan, las secuelas de estos procesos, en un marco de mutaciones estructurales, pueden ser leídas según lo que los propios actores relatan, destacando algunos aspectos sobre otros. Sin intención de ser exhaustiva, quisiera presentar algunos rasgos que son planteados por directivos, docentes, preceptores y estudiantes acerca de cómo ven el nivel medio.

A modo de gruesas pinceladas presento algunas cuestiones sobre la escuela, el CBU, la gestión directiva, profesores y alumnos/as que han sido relatadas por distintos actores escolares.

El CBU, el espacio institucional donde enmarcamos principalmente este trabajo, muestra características que han variado en estos diez últimos años. Tal como lo mencionamos, su implementación se produjo intempestivamente, en medio de corridas administrativas, edilicias, pedagógicas y familiares. Los rostros de los niños y las niñas de 1º año del secundario, sus modos de trabajo "al estilo de la primaria", la responsabilidad de dar respuesta a 11 o 12 materias a la vez y sus confusiones de "profes" por "seños" fueron algunas de las notas que

circulaban a modo de comentarios entre profesores y padres por aquellos años.

Sin embargo, este perfil parece diferir en parte al que actualmente describen docentes y directivos. El CBU se presenta como "más conflictivo" que en sus orígenes y al compararlo con el Ciclo de Especialización. Hoy requiere otra atención, concentra energías extras y pone en juego estrategias particulares para lograr el trabajo áulico, la disciplina escolar y la promoción de las calificaciones. Algunos docentes movilizan redoblados esfuerzos ante las dificultades que presenta el tránsito de las y los estudiantes por el Ciclo.

En este marco, situaciones de repitencia, sobreedad y abandono de la escuela aparecen denodadamente en los relatos. Esto no quiere decir que "todos fracasen", o que ningún esfuerzo obtiene satisfactorios resultados, sino que algunas pistas nos ponen en alerta sobre la ampliación de estos fenómenos que, más allá de incrementar tasas estadísticas, van formando parte de las experiencias propias o de otros próximos, y de los procesos de constitución identitaria de estudiantes adolescentes de nivel medio.

Los datos de campo resaltan algunos indicios que nos muestran esta situación. En las escuelas con las que tuvimos contacto, la repitencia y la sobreedad aparecen como características ineludibles de los grupos de alumnos/as que transitan esta etapa. Así, por ejemplo, en el colegio Independencia, en un curso de 1º año turno tarde, de 37 estudiantes 17 están recursando, algunos lo hacen incluso por segunda vez. En este grupo encontramos conviviendo diariamente en un mismo espacio áulico a adolescentes de 11 y 12 años con alumnos de hasta 16 años. En el caso del 2º C del Sarmiento, en 2004 se componía de 31 estudiantes, de los cuales encontramos compañeros/as de 12 y 13 años (19 en total) con jóvenes de hasta 17 años.

Con distintos matices, la repitencia surge en los relatos no sólo asociada a la edad, sino a otros sentidos y prácticas referidas a la disciplina-indisciplina que esto genera en los cursos y las diferencias en relación a la disposición-predisposición frente a las tareas escolares. Así lo cuenta en el Independencia su directora:

> En los primeros años todavía trabajan al estilo de la primaria, consultan todo lo que hacen, y los más grandes entorpecen el aprendizaje porque se burlan de sus compañeros. Los chiquitos se pierden, los más

grandes no los dejan trabajar, se burlan… (Registro de campo, entrevista con la directora, escuela Independencia, 11 de mayo de 2005)

Sobre todo en los primeros años del nivel medio (CBU) aparecen tensas conflictividades en las relaciones sociales en los cursos donde en un mismo grupo conviven diariamente estudiantes de distintas edades, con recorridos escolares previos que implican recursar un año, cambiar de escuela, de compañeros/as, y haber sido protagonista de experiencias escolares que posicionan diferencialmente a los integrantes de un mismo curso. Encontramos en un espacio común aquellos que recién inician el nivel, cuyas prácticas anteriores del nivel primario chocan con las de quienes hace uno o dos años que están en la secundaria. Cabe aclarar que si bien la sobreedad no responde únicamente a hechos de repitencia, así aparecen asociadas en los relatos.[8]

La repitencia no es sólo una situación que concierne a esta o aquella escuela, ya que las tasas para el nivel han aumentado considerablemente en los últimos años.[9] Y lo mismo ocurre con la deserción. Con transparencia lo muestra la escuela Evita, donde este fenómeno llama mucho la atención ya que el CBU dibuja una pirámide extensa en la base, que a modo de un estrecho embudo deja fuera de la institución a numerosos jóvenes. De este modo la conformación de los cursos así lo refleja: encontramos tres divisiones en 1º año, dos en 2º y una en 3º.

Por otra parte, las diferencias entre las y los estudiantes frente a las tareas escolares, los conflictos entre grupos y en las relaciones durante las horas de clase, se manifiestan también ligadas a la afectividad y las experiencias, conocimientos y expectativas sexuales. Algunos mantienen relaciones sexuales y otros no, algunos están de novio/a y otros no, algunos saben cómo besar y abrazar, otros no. No todos los grupos de jóvenes poseen la misma experiencia en relación a boliches y bailes, a la vida de la noche, a estar en la calle, circular por la ciudad. Alumnos/as con fuertes mandatos familiares de raíz patriarcal se entremezclan con aquellos que provienen de entornos con criterios distintos o carentes de referencias definidas. En ello también se entremezclan diferencias en relación a las responsabilidades domésticas y el mundo del trabajo; como así también opciones religiosas donde algunos preceptos generan fuertes controversias en alumnos y alumnas frente a cierta ostentación de sentimientos amorosos y expresiones enlazadas a la sexualidad.

Leamos ahora parte de los relatos de la preceptora del 2º C del Sarmiento:

Claudia: Y quedaron muchos en 1º año, pasó este grupo a 2º de los cuales… o sea pasaron los que tenían mejores calificaciones por supuesto, los más estudiosos. Pero bueno… se los ayuda mucho en 1º y 2º año como para que no se sientan que el colegio no les brinda apoyo, porque vienen mucho… por contención los mandan los padres, para que estén en la escuela.
GM: ¿Se les ayuda en relación a la nota? ¿O…?
Claudia: Sí, se les ayuda bastante. Se les ayuda bastante… Pero siempre bueno… lamentablemente vienen chicos… toman grupos de otros colegios, y vienen con muchas amonestaciones y son los que perturban permanentemente en el curso. En cada curso tenés cinco o seis que son los que perturban todo el año, pero la política educativa te pide por favor de que los contengamos de alguna forma en el colegio.
GM: La política educativa te referís así a la general o…
Claudia: La de la Inspección, el Ministerio te pide que el chico esté en el colegio el mayor tiempo posible, por lo menos hasta agosto, septiembre.
Y bueno… uno sabe cuando ingresan al colegio cuál es el que ya… sabemos cuál va a ser el problema durante el año. Generalmente se van al fondo. Se van al fondo, no traen nada, empiezan a pedir cosas, se empiezan a parar, a divagar por todos lados.
GM: Y respecto a esto que me decías de la política educativa, de contener a los chicos…
Claudia: Ésa es la política que se está implementando ahora. (…)
GM: En una situación límite, ¿la escuela da el pase o es por decisión del chico o su familia que decide no venir a esta escuela y reiniciar en otra?
Claudia: Y… el chico que… bueno han quedado varios que ya no están, no es cierto… o sea los tuvimos hasta septiembre, octubre y muchos de estos chiquitos ya directamente se les habló a los papás, el chico ya no quería venir más porque ya ya… vio que ya no tenía vuelta…
GM: ¿El Lucho por ejemplo?
Claudia: Luciano, el chiquito Pérez, el chiquito Jiménez está acá pero el año que viene no va a estar en la escuela. (Registro de campo, entrevista con preceptora, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004)

Del relato se desprenden numerosos indicios que nos ayudan a mirar la escuela por dentro. Tomemos sólo algunos puntos en función de lo que venimos analizando. En primer término, retoma aquello que planteábamos sobre la repitencia y esa cadena de pasajes de una escuela a otra que pone a las y los estudiantes ante una movilidad que, por un lado, se presenta como alternativa para permanecer en la escuela, pero por otro, va constituyendo vínculos frágiles con la institución escolar. Estos alumnos en tránsito van "estableciendo rutas de nomadismo continuo que dificultan la posibilidad de concretar proyectos, relaciones sociales, sentimiento de pertenencia para ambas partes" (Servetto, 2005: 172).

Por otro lado, estas situaciones de tránsito, con o sin repitencia, o de abandono, se plantean acompañadas por esta demanda de "contención", según el relato de Claudia. Este escenario ha sido ya analizado en el marco de algunas investigaciones sobre escuela media (Tiramonti, 2004; Maldonado y Uanini, 2005), y vemos que aquí aparece en una doble vertiente: desde los padres y desde el Ministerio. Ahora bien, esta idea de la escuela media como resguardo de adolescentes no parece tan novedosa, incluso podríamos pensar que contención y control han estado históricamente presentes en la formación de las jóvenes generaciones como rasgos del disciplinamiento que pone en juego la escuela. Sin embargo, ¿en qué sentido es planteada la contención en contextos como el que estamos describiendo? ¿Qué implica para los distintos actores escolares? ¿Qué conlleva la contención para la vida institucional?

Para el caso que estamos analizando, tal como lo comenta la preceptora "el Ministerio quiere que el chico esté en la escuela el mayor tiempo posible" para no propiciar en las y los jóvenes situaciones indeseables asociadas al delito; y "la familia no sabe qué hacer con el chico en la casa y lo manda a la escuela", en parte también para resguardarlo de los peligros que acarrea "estar en la calle".

Según algunas conclusiones del trabajo de investigación dirigido por Tiramonti (2004) sobre escuela media, para los sectores más bajos de la escala social, la contención se liga a:

> … la idea de brindar un espacio de protección sólido frente a un contexto que se considera hostil y peligroso. (…) aparece relacionada con cuestiones marcadamente afectivas (…) El ámbito escolar actuaría, por un lado, como un espacio de resguardo de la integridad física de los jóvenes y, por otro, como ámbito de integración en que

> sus condiciones de vida no son motivo de discriminación y pueden ser transitoriamente desactivadas. (p. 113)

Algunos de los avances del trabajo de investigación del equipo que integro dan cuenta que las relaciones en la escuela son conflictivas y que los límites entre el afuera y el adentro tienden a ser difusos. Además, en el caso de la escuela Sarmiento, la demanda de contención se tensiona con otros procesos, como la inestabilidad de la gestión institucional, el recambio de profesores y las condiciones de trabajo docente.

> Sin embargo, el mandato no viene acompañado de recursos ni técnicos, ni pedagógicos, ni económicos. Queda librado al ingenio y voluntad del personal de la escuela, la manera de lograr la "contención". Asimismo, las condiciones de precariedad e inestabilidad en que actualmente se encuentran docentes y directivos en este establecimiento, tampoco ofrecen un marco propicio y adecuado para cumplir con este objetivo. En el día a día escolar las únicas herramientas con que cuentan para tan compleja tarea, que excede a la escuela porque involucran condiciones contextuales y vitales de los alumnos, son las negociaciones, las concesiones y la multiplicación de oportunidades para retenerlos por lo menos hasta fin de año. (Maldonado y Uanini, 2005: 165)

Sin duda no podemos desligar la idea de contener de lo que sucede dentro de ese contenedor, continente o envase. Variados procesos que también atraviesan las prácticas escolares nos advierten sobre algunos puntos nodales en el análisis: por un lado, la necesidad de alertar sobre el riesgo de establecer demarcaciones muy rígidas e inconexas entre el adentro y el afuera de la institución escolar; y por otro, no podemos dejar de reconocer que sucede algo en la escuela que crea ese resguardo.

Variaciones en los modos de regulación del orden escolar

La contención hace referencia a límite, sujeción, retención, control, resguardo, en oposición a desenfreno, exceso, descontrol, desamparo. Estos términos aluden a cuestiones que han expuesto también las y los estudiantes al referirse a la vida de la escuela, a las clases, la relación entre ellos/as y con profesores. Variados procesos escolares muestran un cruce constante de demandas de contención y dinámicas escolares

muchas veces desbordadas por asuntos políticos y sociales ligados al Estado, la familia y la sociedad en general.

Los relatos acerca del ciclo lectivo 2003 en el Sarmiento, sumamente conflictivo y colmado de episodios de desorden, nos permiten conocer en qué parámetros se desenvuelve la experiencia escolar de sus estudiantes y cuáles eran algunas de las características del modo de regulación de la vida escolar por aquel entonces. En el contexto del 2003, parte del grupo que encuentro en 2º en 2004, inicia su escolaridad secundaria y son protagonistas, más o menos activos, de un cotidiano escolar donde las inestabilidades institucionales y en las relaciones en el curso se hacen presentes de modo conflictivo.

Ya he mencionado que por aquellos años se sucedieron varias directoras que no permanecieron mucho tiempo en la gestión. Al respecto algunos compañeros de curso comentan:

> Fernanda: Tres veces cambiamos de directora.
> GM: ¿Sí? ¿Desde que Uds. están? ¿Y qué pasó con las otras?
> Lucio: La primera era una señora así… la echaron.
> GM: ¿La echaron? ¿Y quién la echó?
> Lucio: O renunció, no sé. La molestaban, por la radio andaban diciendo que era una borracha, no sé… (…) parece que tomaba mucho la señora…
> GM: ¿Y ésa estaba el año pasado?
> Lucio: Sí, a principio de año. Y después a mitad de año pusieron otra que era bastante buena. Para mí ésa era la única buena que yo conozco (…)
> GM: ¿Esa sí les gustaba?
> Fernanda: Sí, era buena, tampoco ponía límites pero…
> GM: ¿Cómo?
> Fernanda: Tampoco ponía límites cuando los tenía que poner.
> Lucio: También esta directora (Sonia) pienso que… pienso que no piensa lo que hace, porque por ejemplo se corta la luz y nos hace ir, se corta el agua y nos hace ir, pasa cualquier cosa y nos hace ir, entonces siempre nos hace ir por cualquier cosa.
> GM: ¿Y qué pasó con la directora del año pasado?
> Alejo: No sé, empezaron a bajar así… Algunos profesores los empezaron a jubilar y la jubilaron a ella y a otra gordita…
> GM: ¿Era profe también?
> Alejo: Era profe y vicedirectora. Sabe seguir viniendo acá, se queda un ratito a la tarde.

GM: Y la directora de ahora está desde qué año entonces… ¿Sonia se llama la directora?
Fernanda: Sí, Sonia.
Alejo: Sí, y mucho no va a durar la Soñita. (Risas)
GM: ¿Por qué?
Alejo: No, supongo… la cambiaron a las otras directoras que eran mucho mejores, ésta no creo que dure hasta el año que viene.
GM: ¿Y qué les parece a Uds. esto de que cambien tanto las directoras?
Lucio: No sé, depende la directora porque, por ejemplo, si la directora es como la Sonia la tienen que cambiar sí o sí, y si es como la otra de antes la tenés que dejar. Yo creo que tendrían que pedir la opinión de los alumnos también.
Fernanda: Vos querés hablar con ella y siempre está ocupada.
Alejo: Aparte no sabemos si es directora directora porque puede ser que como no conseguían a nadie la pusieron a ella. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 27 de septiembre de 2005)

Algunos alumnos/as están bien al tanto de lo que va acaeciendo: suspensiones, despidos o jubilaciones, y hasta parecen reconocer el precariato en esto de “no sé si es directora directora” con las condiciones profesionales y laborales que ello implica. Y aparece la idea de la gestión directiva asociada a los límites, en este caso de un modo negativo. Dirección, control y límite mantienen una relación que lleva a establecer un orden que tal vez no sea respetado por las y los estudiantes, pero que ellas/os reclaman. Orden escolar al que también hacen referencia al manifestar “siempre nos hace ir por cualquier cosa”, como si quisieran permanecer, reconociendo en ello una de las condiciones de ser estudiante: estar en la escuela.

A ello se suman conflictivas relaciones en el curso y numerosos episodios de disturbio. Así lo expresan algunos/as estudiantes:

Lucio: El año pasado era un desastre, le rompíamos todo, no podían dar clase, en la escuela no había luz, se cortaba el agua.
Alejo: Nosotros antes íbamos al curso de allá, pero nos cambiaron acá porque gritaban todos al parque, les gritaban cosas a las mujeres que pasaban corriendo.
Pedro: Cuando nos hacían traer engrudo nos tirábamos engrudo en la cabeza… nos peleábamos…

> Florencia: Prendieron fuego a un curso y en la preceptoría… porque querían quemar los papeles, las amonestaciones, pero justo la directora las tenía en la dirección.
> Ana: Acá el año pasado una vez se quejaban todos porque a un chico del colegio se lo llevó la policía, había entrado la policía y se lo llevó…
> Fernanda: El año pasado hicimos renunciar a cinco profesores de inglés, la última 15 minutos estuvo en el curso…
> Facundo: La cuestión de que era así porque o sea lo que este colegio tiene muy mal organizado o sea el tema de las amonestaciones, todo eso… porque el año pasado se ponían a fumar porro adentro del colegio, todos fumaban cigarrillos, se chupaban adentro del colegio todo, y la directora no ponía amonestaciones. (Registros de campo, entrevistas varias con estudiantes, escuela Sarmiento, septiembre y octubre de 2004)

Parece ser una opinión compartida por muchos compañeros/as que en el 2003 "éramos unos indios", "éramos cualquiera", "era un desastre, nadie se llevaba bien con nadie". Y reconocen que en el 2004 la situación mejoró, que está más tranquilo o, por lo menos, no tan caótico. Ese año inicia con varios compañeros/as que ya no están en la escuela y con una nueva directora (Sonia) que, tal como lo sospecharon o anticiparon algunos, también deja el cargo a principios de 2005.

Los y las estudiantes adolescentes van participando y haciendo sus propias lecturas de la situación, y si bien algunos/as reconocen divertirse en aquellos momentos de disturbio, para la gran mayoría el desorden también fastidia. Podemos arriesgar que requieren, implícita o explícitamente, un orden para acoplarse u oponerse, en el sentido de lo que Willis plantea. En este sentido, Maldonado y Uanini (2005) trabajan específicamente este tema en un artículo donde resaltan:

> Lo que se dice por parte de los alumnos, es que con lo realizado se buscaba tácitamente la mirada y la intervención de otro que no llega a sentirse interpelado. Del análisis de lo dicho, la trasgresión resulta, aparentemente, el recurso usado para demandar un orden que los haga visibles. (p. 167)

En este sentido, los límites y el orden son también reclamos que las y los estudiantes adolescentes plantean a sus mayores, aunque no se acomodan directamente a él.

Algunas cuestiones sobre el orden en la escuela también son planteadas por Saucedo (2006) en un trabajo etnográfico realizado en una secundaria mexicana. La autora revisa, entre otros puntos, la regulación del orden escolar y el uso de las reglas escolares por parte de alumnos/as y profesores, y establece que: "Los y las estudiantes oscilaban entre regulaciones para el orden que podían lograr conjuntamente a través del uso de las reglas escolares para sus propios fines y las regulaciones que esperaban vinieran de los adultos" (p. 423). El lugar ocupado por docentes y directivos se asocia al establecimiento de límites, así lo denuncia Fernanda: "Tampoco ponía límites cuando los tenía que poner", o lo explicita Facundo: "Este colegio tiene mal organizado el tema de las amonestaciones".

Así, por ejemplo, en la relación con los profesores, alumnos y alumnas solicitan orden manifiesto en un clima de clase donde se puedan desarrollar los temas, los docentes enseñen y los y las estudiantes aprendan. En las apreciaciones adolescentes sobre sus maestros se reiteran algunos calificativos que describen esas relaciones. El alumnado encuentran que un profesor puede ser bueno, muy bueno o "pulentazo"[10]; comprensivo, inteligente y recto, o "brígido", buenudo, hartante o malo. Reconocen a aquellos inteligentes, que saben explicar bien y que los tratan bien. Estos calificativos se relacionan con el orden en la clase, con las propuestas de enseñanza, con el saber del docente y con las relaciones que establecen con ellos donde se reconoce con gratificación los acercamientos, la franqueza, la comunicación, la cortesía y el cariño. Estos últimos calificativos son expresados por lo general siempre que estén en articulación con el profesor que se preocupa por "dar su clase" y que "se nota que sabe". El lugar del conocimiento es valorado, en general, por el estudiantado que asiste a la escuela regularmente. Por el contrario, menosprecia a los docentes que "no explican", "no escriben en el pizarrón", "se quedan sentados en el escritorio" o "sólo dictan". El orden tiene que ver con la regulación de las relaciones en el aula y con los contenidos puestos en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> La demanda de orden por parte de los estudiantes puede parecer que no corresponde con sus necesidades de diversión y efusividad dentro de las clases y que, más bien, se sentirían a gusto con un maestro con el que pueden expresarse en tanto que jóvenes divertidos. En

> realidad no aceptaban bien a los profesores que no sabían controlar al grupo porque, implícitamente, se habían apropiado del hecho de que estar en las aulas supone cierta organización que no estaba siendo satisfecha. Ésta es una situación compleja, pues los estudiantes también rechazaban a los maestros muy autoritarios, de modo que una buena clase para ellos debía integrar tanto elementos de diversión y juego como de orden. Es de suponer que no es fácil para los maestros lograr ese equilibrio. (Saucedo, 2006: 422)

Si bien Saucedo contrapone orden y diversión y, en nuestro caso, el orden aparece corroído por conflictos y disrupciones (hasta en algunos casos catalogadas de delictivas), quisiera rescatar lo que sí parece reiterarse entre esta escuela mexicana y el caso cordobés: en términos generales, alumnos y alumnas no aceptan bien a los profesores que no saben/pueden controlar al grupo-clase como tampoco a los que tienen un estilo autoritario (lo que no significa que los y las estudiantes estén siempre dispuestos a cumplir ese orden). La complejidad que marca Saucedo para lograr este equilibrio, considero que se acentúa sobremanera en el contexto que estoy describiendo donde la heterogeneidad del curso se expresa en disputas entre individuos y grupos. Las marcadas diferencias de los recorridos escolares y sociales suman complicaciones para nada simples de resolver por parte de los docentes, quienes incluso pueden ser calificados de injustos por mantener tratos diferenciales entre grupos.

La variedad en la composición de los cursos hace más compleja la tarea docente que pretende entender y atender diversos intereses y situaciones. Tal como lo expone Maldonado (2000), los cursos, originariamente dispositivos escolares para reunir a los iguales y separar a los distintos, encierran heterogeneidad y diferenciación. Actualmente, la realidad a la que nos hemos acercado nos muestra la profundización de esas desigualdades, su composición cambia de una época del año a otra, de un ciclo lectivo a otro, incluso de una clase a otra. Sus recorridos escolares y sus desiguales posicionamientos sociales enfrentan a los profesores con una tarea docente sumamente compleja de resolver.

El 2005 en la escuela Sarmiento se presenta como un año "más tranquilo", incluso "más aburrido" para algunos/as alumnos/as. Los contrastes que podríamos analizar respecto al 2003/04 son muy significativos. En los primeros meses del ciclo lectivo 2005 vuelve

a cambiar la directora, ahora Marta está a cargo de la gestión y la acompaña una vicedirectora designada por concurso.

Cuando ese año retomo las visitas a la escuela, me llaman la atención el celeste de las paredes tapando murales pintados por los alumnos hacía algunos años, la limpieza de la escuela, el "salón" (patio cubierto central) y los pasillos, ahora barridos varias veces al día por personal de limpieza que antes no estaba. Este panorama que detecto a primera vista se corresponde con una dirección institucional que se hace visible, y subrayo esto hasta en su literal sentido. La directora o la vice, recibe y saluda a las y los estudiantes en el ingreso, cuando el año anterior muchas veces lo hacía Claudia (la preceptora) o la secretaria de la escuela. La directora circula por la escuela, muchas veces controla que alumnas y alumnos ingresen a las clases, y si hay algún problema se hace presente en las aulas. Ello contrasta con el 2004 donde, por ejemplo, muchas veces a la tarde no quedaba ningún directivo (Sonia solía retirarse a más tardar a las 15 horas), muchas veces la preceptora o la secretaria controlaban y acompañaban al estudiantado y hasta presidían actos escolares.

Además de su visible presencia y el ordenamiento del espacio (pintura, limpieza), plantea desde el comienzo un conjunto de rutinas vinculadas con el disciplinamiento del cuerpo: pone límites a la vestimenta proponiendo cierta uniformidad: remera blanca y pantalón de jean; revisa peinados y solicita cabelleras "ordenadas", cabello corto o recogido; forma a los cursos por filas bien separadas y de menor a mayor, y el ingreso a las aulas se realiza por curso. Asimismo hace notar ante todos si algo o alguien se sale de estos parámetros, poniendo en evidencia la falta de un alumno/a ante el resto. Algunos comentan "te grita", "te hace pasar vergüenza en la formación", y yo misma lo observo y registro en cierta oportunidad:

> Los chicos forman ordenados en filas por cursos y se produce silencio…
> Directora: "¡Pase al baño Ud. a peinarse!"
> Un alumno de los primeros años, flaco, de baja estatura, con los pelos lacios y revueltos sale hacia el baño corriendo. Se sonríe.
> Directora: "Sin correr o le corto el pelo yo".
> El alumno aminora la marcha y sigue su camino.
> Directora: "Buenas tardes" (los alumnos contestan a coro) "pasen a los cursos".

> Me llama la atención el orden, el silencio y las filas rectas formadas por los alumnos "sin apoyarse en la pared". Los preceptores se dirigen a los cursos a tomar lista. (Registro de campo, observación ingreso a la jornada escolar del turno tarde, 28 de septiembre de 2005)

Ante dinámicas que eran "como nosotros queríamos" según manifiesta algún alumno, las medidas de la nueva gestión parecen sobredimensionarse, si bien uno podría pensar que son "normales" a la vida cotidiana de un secundario. A las y los estudiantes de esta escuela (como a mí misma) nos llama la atención el contraste con la situación de años anteriores ya que, sin duda, el modo de la gestión es definido y se impone desde un comienzo con medidas claras, el cambio no es moderado, sino más bien abrupto. Se comienza a establecer un orden más claro y definido, en contraposición al orden más difuso y laxo de años anteriores.

Repensar la escuela...

Los aspectos de la vida institucional revisados en este capítulo permiten conocer algunas facetas de la experiencia escolar, principalmente en la escuela Sarmiento, en tanto participan de los procesos de socialización de estudiantes adolescentes.

Rockwell (1985) afirma que: "El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar" (p. 13) y, en ese sentido, no es independiente lo que pasa en la escuela y lo que les pasa a alumnos y alumnas. No hay separación entre estructuras y dinámicas escolares y los procesos de socialización que viven las y los estudiantes en la escuela media. Abordar la experiencia escolar, tal como lo propongo en este trabajo, lleva a recuperar la complejidad del proceso escolar y abordar una trama donde interactúan normativas, decisiones políticas, vaivenes administrativos, variaciones curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, interacciones entre distintos actores sociales.

Al respecto, y con distintos niveles de incidencia, la intempestiva implementación del CBU, el aumento en los últimos años de la repitencia y la deserción en el nivel medio, además de procesos particulares de la escuela Sarmiento vividos por aquellos años (cambio

de docentes y directoras, precariato, escasez de preceptores, entre otros[11]) van conformando un espacio inestable y frágil donde se produce la experiencia de estos/as alumnos/as. Endebles relaciones, cambiantes marcos de gestión, transitoriedad de docentes y estudiantes marcan un tiempo escolar que impregna también las relaciones entre pares.

Sin embargo, es importante destacar que las condiciones institucionales mencionadas no sólo hablan de esta escuela sino que se enlazan a decisiones políticas y pedagógicas de diverso nivel jerárquico, a modos de gobernar el sistema educativo y el nivel medio, a maneras de concebir y encarar la socialización escolar de adolescentes y jóvenes. Lo que pasa en la Sarmiento no señala sólo un proceso particular sino que traduce en versión propia un conjunto heterogéneo de procesos contextuales.

Notas

1 En el año 2003 se suceden dos directoras, en el 2004 una tercera gestión inicia el ciclo lectivo y en abril del 2005, vuelve a cambiar el personal directivo. Se nombra a una directora y a una vicedirectora que aún hoy continúan en la gestión.

2 En el sistema educativo cordobés se creó en los 90 la figura de "director precario", con la cual el Ministerio de Educación intenta subsanar las acefalías institucionales producidas por las demoras en los nombramientos directivos.

3 Cfr. Saucedo (2005).

4 Para un análisis de la "pobreza", de las relaciones entre "pobres" y "no-pobres" y de las estrategias de reproducción social de estos sectores puede consultarse Gutiérrez (2004).

5 En el nivel medio en la provincia de Córdoba se crean el Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo de Especialización (CE) cada uno de tres años. El CBU corresponde al tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) según la Ley Federal, lo que amplía el secundario que pasa a durar de cinco a seis años, con lo cual se acorta el primario.

6 Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1991), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995).

7 Junto con el reordenamiento del nivel medio y la creación del CBU, se produce la reubicación docente de nivel primario y medio, con el cese de personal suplente e interino; se suprimen y/o fusionan Direcciones del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia; se cierran y fusionan cursos y divisiones; se cierran salas de jardín para niños de 4 años; se reordena la oferta institucional de formación docente, entre otras medidas. Todo ello en un clima de fuerte tensión y conflictividad social. Así es como en agosto del 1996 la Intersindical de la Educación conformada por los gremios (UEPC, AME, SADOP, ADEME) convoca a "La Pueblada" que reunió a 40.000 cordobeses en

la calle en repudio a las medidas adoptadas (*La Voz del Interior*, 24/8/96). Cfr. Carranza et al. (1999).

8 La sobreedad, es decir tener más edad de la que se estipula para integrar cada uno de los cursos escolares, puede producirse también por abandonos temporarios o ingresos tardíos al sistema educativo. Llama la atención que es resaltada por directivos, docentes y preceptores, en relación a la repitencia del estudiantado y al encuentro de "grandes" y "chicos" en un mismo grupo-clase.

9 El ciclo lectivo 2007 en Córdoba plantea una situación sumamente conflictiva que toma carácter público a través de los medios de comunicación. En diciembre de 2006 el índice de alumnos/as que repiten de año en las escuelas de gestión oficial alcanza el 12,9% a lo que hay que sumarle la cifra que arrojó el turno de examen de febrero-marzo. En 2003, la cifra para todo el nivel medio fue de 8,7%. Muchos de los padres de estos estudiantes se movilizaron hacia el Ministerio de Educación a reclamar un banco para sus hijos, que en numerosos casos no son aceptados en las escuelas donde asistían. Si a ello sumamos los que deciden cambiarse de escuela por otros motivos (abandonos temporarios, faltas disciplinares, entre otros) vemos que las variaciones en la conformación de los cursos son significativas. Éste es uno de los casos donde la realidad escapa a la normativa ya que, si bien las escuelas donde cursaron el año anterior están obligadas a garantizar un banco, los cursos deben tener como máximo 35 alumnos, tales son las disposiciones del Ministerio (Fuente: *La Voz del Interior*, 3 de marzo de 2007).

10 Categoría que usan algunos alumnos como superlativa para caracterizar a un muy buen profesor.

11 En otras oportunidades pude relevar otras problemáticas institucionales como por ejemplo: las horas libres, la suspensión de los retiros anticipados, las tensas relaciones entre un grupo de docentes y la directora, la presencia policial en la escuela para mediar en conflictos con estudiantes, etc.

Capítulo 4

Acerca de estudiantes y contextos

> *La posibilidad de acceso a una vida digna, es hoy para más de 200 millones de latinoamericanos un espejismo. Si este dato se cruza con el perfil demográfico del continente, mayoritariamente juvenil, no se requieren grandes planteamientos para inferir que uno de los sectores más golpeados por el empobrecimiento estructural es precisamente el de los jóvenes.*
> (Reguillo Cruz, 2006: 27)

Los y las estudiantes adolescentes que observamos y las instituciones educativas a las que hacíamos referencia en el apartado anterior transitan un tiempo histórico particular. Y si bien no son una muestra de un universo específico, intentar enlazar sus recorridos con algunos rasgos del contexto en el que viven puede ayudarnos a comprender más en profundidad las coordenadas donde se socializan y construyen sus experiencias escolares.

El alumnado que encontré cursando el CBU entre 2004 y 2006, transita su infancia en los 90 (la mayoría nace entre 1988 y 1991), década en que procesos de transformación económica, política, social y cultural calan muy profundo en la configuración de la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones, produciendo un incremento de la pobreza y una mayor polarización social, entre otros procesos.[1]

Varios autores (Reguillo Cruz, 2006; Svampa, 2005; Maldonado 2006) coinciden en señalar que en este contexto de empobrecimiento y exclusión las y los jóvenes se han constituido en uno de los sectores más vulnerables.

Maldonado (2006) sostiene:

> La incertidumbre y la inestabilidad se constituyen paradójicamente, en estructuras estructurantes, naturalizadas por quienes no sólo las viven hoy en carne propia sino que se han criado con ellas a través de la experiencia de desempleo y en muchos casos de procesos de movilidad social descendente iniciado por sus padres. (p. 40)

¿Por qué hablar de estudiantes adolescentes?

En este marco, considero que la categoría de estudiante adolescente permite recuperar esos aspectos contextuales no sólo referidos a la escuela sino también al conjunto de procesos que se están produciendo en el orden de la familia, el trabajo, el consumo, la recreación, etc.

La noción de estudiante adolescente implica mirar a estos sujetos en una doble condición: no sólo como alumnos/as, asistentes a la escuela, sino también como sujetos que transitan otros espacios y relaciones sociales. Es decir, ser estudiante adolescente, a la vez que compromete tiempos y espacios propiamente escolares, vinculados a las normas y la organización escolar, las clases, las interacciones pedagógicas, los aprendizajes y las evaluaciones, también involucra modos de vida que exceden lo escolar pero que de algún modo están presentes en la escuela. Sentidos y prácticas que se ligan a diversas instituciones y espacios por los que adolescentes y jóvenes transitan, tales como la familia, el barrio, la calle, el ciber, el baile o boliche, el club, el parque, entre otros, y que ellos/as se encargan de hacer circular, amalgamar, sintetizar, oponer o resistir.

Reguillo Cruz (2006) revisa los estudios sobre juventud y observa que, por lo general, se clasifica a los jóvenes en "incorporados" y "alternativos o disidentes" según sea su relación con distintos sistemas o estructuras dominantes, en este caso según asistan o no a la escuela. En este sentido, sostiene:

> Por ejemplo, la calle en tanto escenario "natural", se ha pensado como "antagonista" en relación con los escenarios escolares o familiares y no es problematizada como el espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles. Así, los jóvenes en la calle parecerían no tener vínculos con ningún tipo de institucionalidad y

ser ajenos a cualquier normatividad, además de ser necesariamente contestatarios con respecto al discurso legitimado u oficial. (p. 32)

Contraria a esta tendencia, considero que la categoría de estudiante adolescente intenta entrelazar contextos y asume el reto de tomar a los y las jóvenes integralmente. "Pensar a los jóvenes en contextos complejos demanda una mayor articulación entre las diferentes escalas geopolíticas, locales y globales y un tejido más fino en la relación entre dimensiones subjetivas y los contextos macrosociales" (Reguillo Cruz, 2006: 32).

El desafío está en mirar simultáneamente estas dos cuestiones, su condición de estudiantes y de adolescentes. Ambas circunstancias se enlazan, se condicionan y constituyen mutuamente, a la vez que parte de cada una de ellas escapa a la otra. Esta doble condición, dinámica y a veces conflictiva, aporta diversos elementos a los procesos de identificación que les permiten diferenciarse de sus coetáneos que no se encuentran estudiando. De hecho, no todos los jóvenes son estudiantes, ni todos los estudiantes son jóvenes.

La escuela constituye un contexto delimitado en el que los y las estudiantes encuentran una regularidad a la que atenerse, aunque no determina de manera absoluta el actuar adolescente; plantea un marco común, aún en movimiento, que no conlleva idénticas experiencias para todos, sino que produce diferencias en la experiencia que hace que algunos se formen en la escuela, con la escuela, y otros a pesar o en contra de ella, tal como lo mencionamos al referirnos a Willis (1988).

En este sentido: "La escuela tiene marcos de actuación y regulaciones que permiten el ejercicio de combinaciones diversas, diferentes a las integraciones que los jóvenes logran en otros espacios sociales" (Saucedo, 2006: 405). Y, particularmente para esta investigación, poner en la mira a estudiantes adolescentes supone *enlazar* el contexto escolar con otros contextos, pero a su vez *anclar* en el espacio social de la escuela para comprender los procesos de apropiación, al decir de Rockwell (2005), que protagonizan alumnos y alumnas, desentrañando sus posicionamientos, sus relaciones, sus posibilidades de acción y sus limitaciones en la vida escolar.

A la vez que la escuela los constituye estudiantes, las y los adolescentes están en ella de modo activo, hacen uso de sus espacios y relaciones, disputan reglas y valores, reclaman, dirimen y ponen en juego sus propios intereses y finalidades.

Con esta perspectiva nos acerquemos ahora a conocer algunos rasgos de las y los estudiantes adolescentes del 2º C de la Escuela Sarmiento.[2]

El 2º C: individuos y grupos, diferencias y lealtades

Con cierto nerviosismo y movilizadas expectativas, aquella tarde de 2004 me presento a los integrantes del 2º C, turno tarde. El toque del timbre indica el final del recreo, algunos estudiantes ingresan al curso, muchos continúan en el patio, charlando o jugando al fútbol. La preceptora los va arriando hacia el aula, incluso con gritos solicita el ingreso al último grupo de varones que continúa afuera sentado en un banco al lado de la puerta del aula. Ya adentro, Claudia pide silencio reiteradas veces, pero algunos compañeros seguían intercambiando insultos. Luego de unos minutos comento la intención de realizar con ellos un trabajo sobre las relaciones en el curso y en la escuela, les dije que queríamos saber qué pensaban sobre estas cuestiones. Les explico que la modalidad sería a través de algunas conversaciones que tendríamos con grupos de alumnos/as, según ellos mismos lo propusieran.

Aquella primera charla ya fue diciendo cosas sobre el curso. La distribución de los bancos marcaba tanto algunos grupos como alumnos solitarios, y los espacios vacíos las distancias. Los intercambios verbales exponían disputas entre dos grupos, uno a la derecha y otro a la izquierda del salón. Un grupo en el fondo, el que último entró al curso luego del toque de timbre, resaltaba su contextura física más grande, su lento y, tal vez, desganado transitar por el aula. Parte de estos primeros indicios se fueron reviendo y ampliando con las entrevistas y conocí nuevas características de las relaciones con el correr de las semanas.

La intención en este apartado es presentar algunos rasgos del grupo clase intentando aproximarnos a saber quiénes son esos estudiantes, cómo llegaron al curso, dónde se ubican en las tramas de relaciones a su interior.

En el capítulo anterior describía algunos momentos y procesos vividos por la institución en el año 2003. Aquel conflictivo ciclo lectivo parece marcar un tiempo de caos del que también es partícipe el curso que comienzo a observar. Este grupo de estudiantes inicia su historia como curso en aquel año, y luego continúa dirimiendo activamente sus

relaciones de compañerismo y amistad, sus disputas y controversias, sus soledades e indiferencias.

Los vínculos que uno puede bosquejar en el 2004 se modifican en los años subsiguientes, cambios de escuela, turno o curso, peleas y nuevos amigos cambian como en un calidoscopio las formas de relación, agregando o quitando elementos, mostrando su recomposición permanente.

A riesgo de ser esquemática, quisiera resaltar algunas características de los distintos subgrupos del 2º C durante el ciclo lectivo 2004. Para ello, cabe aclarar que no estoy pensando en una idea de "grupo" ligada a un todo homogéneo, equilibrado y armónico sino que, según el análisis de los datos, la idea de grupo remite a heterogeneidad, definiciones provisorias, dinámicas de cambio y recomposición. Para describir las relaciones del 2º C tomo principalmente las conflictivas delimitaciones que los propios estudiantes van elaborando para definir sus agrupamientos, en los que subyacen puntos en común (ideas, gustos, opiniones, momentos compartidos) y también controversias, vínculos frágiles, peleas y distanciamientos.

Los grupos que presento a continuación son definidos en base a las expresiones del alumnado y otros actores escolares, a las definiciones (propias y ajenas) que delimitan relaciones y manifiestan vínculos afectivos. A ello se suman algunos rasgos que los aúnan y enlazan en función de sus recorridos escolares, familiares y sociales. La heterogeneidad en el interior del curso atraviesa cualquier posible definición de un bosquejo de relaciones; a modo de un complejo entramado, las distintas hebras del tejido se tocan, se enredan, se distancian, dando variaciones al dibujo. Sobre esta complejidad volveremos a lo largo de este trabajo; tomo estos agrupamientos como mojones para entender las relaciones en el curso.

Los del fondo

De este modo nombra la preceptora a un grupo de varones que se ubican al fondo del aula. Empiezo por ellos porque al iniciar el trabajo de campo fue este grupo el que primero llama mi atención, en parte porque contrasta visualmente con el resto de los compañeros ya que su contextura física es más grande y porque son los que, en general, permanecen fuera del aula en las horas de clase. Además, Francisco (16

años), un integrante del grupo y el mayor del curso, tiene el cabello teñido de rojo y Charli (14 años) usa mechones rubios. Completa el grupo Lucho (14 años) un alumno que faltaba con frecuencia a la escuela.

Estos estudiantes vivencian repitencias reiteradas de curso, en 2004 Lucho y Charli ingresan a la Escuela Sarmiento para repetir 2º año. Francisco entró a esta escuela en 1º año y pasó de manera regular a 2º. A fin de año los tres saben que se quedan de año y se van de la escuela Sarmiento. Lucho ni siquiera finaliza el ciclo lectivo, lo echan en octubre luego de acumular inasistencias a clase y faltas disciplinarias. No tengo datos precisos sobre si continúan sus estudios o no, sólo algunos indicios de las dificultades que acarrea intentar repetir nuevamente 2º año, sobre todo para el caso de Francisco quien a fines de 2004 reparte su tiempo entre intentar estudiar y trabajar (más de ocho horas por día en una panadería), además ya ha cumplido 17 años, según él mismo reconoce "estoy medio viejo", sus amigos comentan "ya está jubiladazo éste".

Provienen de sectores de escasos recursos, sus padres trabajan en la construcción, y sus madres como empleadas domésticas o en precarias fábricas. En los tres casos, esporádicamente ayudan a sus padres trabajando como albañil.

Los Five

Éste es un grupo mixto de estudiantes que se comienza a conformar en 2003 cuando cursaban 1º año, y se consolida en 2º. Se autodenomina *los Five* y está integrado por seis o siete personas, entre las que hay dos alumnos gay "definidos": Facundo (13 años) y Pedro (14 años), y un compañero "indefinido": Lucio (13 años) a quien le gustan de a rato las mujeres, de a rato los varones, según me explican distintos integrantes del grupo.

El inicio de la relación de amistad entre Facundo y Pedro se enlaza a los episodios conflictivos del 2003. Ambos estudiantes se conocieron siendo compañeros en 1º año B, turno tarde. Según manifiesta Facundo: "Pedro fue el único igual que yo, o sea… es como que yo me vi en el Pedro, o sea… porque éramos así" (Registro de campo, entrevista con Facundo, escuela Sarmiento, 27 de septiembre de 2005). Ante burlas de sus compañeros, se defienden y apoyan mutuamente, enfrentan a sus

pares y también protagonizan episodios disruptivos. Particularmente en una clase, cursando 1º año, intercambian agresiones verbales y físicas con algunos compañeros que motiva un cambio de curso intentando disipar conflictos. Ya en 1º año C conocen a Lucio y Vanesa (14 años), allí se fortalecen los lazos de amistad en el grupo al que se suman luego otros estudiantes: Florencia (13 años), Sabrina (13 años) y Alejo (14 años).

Por lo general, este grupo es revoltoso y charlatán, tiene un regular desempeño escolar, algunos mejor que otros, si tienen materias a rendir se preocupan por estudiar, aprobar y pasar de año. Aunque esto no se cumple en el caso de los alumnos gay, quienes repiten 2º año en el 2005.

Dos de las adolescentes viven en barrios de clase media (Florencia y Sabrina), el resto en barrios de clase media-baja. Además, Facundo y Pedro han transitado varias mudanzas de barrio. En casi todos los casos, las madres son amas de casa y los padres empleados asalariados de sectores públicos o privados.

Los chicos bien

Éste es un grupo de varones entre 12 y 14 años. Entre ellos está Darío (12 años) el mejor alumno del curso. Son el contrapunto de *los del fondo* por su desempeño escolar, tanto en los estudios como en el trato con directores, profesores y preceptores. La preceptora los denomina *los chicos bien* y analiza los contrastes entre uno y otro grupo. A pesar de las diferencias en el desempeño escolar entre *los del fondo* y *los chicos bien* no hay mala relación, incluso comparten intercambios, algunas opiniones y apreciaciones (por ejemplo, el rechazo y las burlas hacia los compañeros gay).

Darío y Miguel (13 años) viven en barrios de sectores populares, e ingresaron a la escuela Sarmiento en 1º año en el 2003.

Gabriel (14 años) ingresa en el 2004 para repetir 2º año, luego de que lo echaran de la escuela privada a la que asistía. Gabriel vive en un barrio de clase media y es el único integrante del curso que tiene padres profesionales.

Las negritas

Este grupo está integrado por alumnas entre 13 y 15 años. No mantienen entre ellas iguales lazos de amistad, pero sí comparten una

diferenciación con Florencia y Sabrina (integrantes de *los Five*) que no sólo es fenotípica sino también sociocultural. Florencia y Sabrina son de tez blanca y viven en barrios de clase media, ellas y otros alumnos del curso llaman "negritas" o "negras" a estas otras alumnas de pelo negro y piel más oscura que provienen de sectores populares. María, Daniela, Fernanda, Marisa, Clara y Romina viven en sectores de escasos recursos, sus mamás son amas de casa o empleadas domésticas y los padres trabajan en obra, son cuentapropistas o hacen changas.

Durante 2004 estas seis estudiantes adolescentes cursan 2º año y sólo pasa a 3º año María, el resto repite, algunas en la misma institución y otras se cambian de escuela.

Los que circulan

Son muchos los alumnos que no se incluyen en uno u otro grupo, o que se integran de a ratos en alguno de estos grupos, pero también se pelean con estos y andan solos. Tal es el caso de Luis, Felipe, Marcelo y Rafa. Estos alumnos, entre 13 y 14 años, no son tampoco amigos entre sí.

Mario es solitario y callado, según dicen los propios compañeros casi no le conocen la voz. Viste de negro y por lo general se ubica en un banco en el medio del aula. A veces se acerca y comparte algunos momentos con "los chicos del fondo".

Luis y Felipe de a ratos están con *los chicos bien* o con *los del fondo*, de a ratos se pelean con ellos, otras veces circulan solos por el curso y la escuela. Rafa comparte algunos momentos con *los Five*.

Este grupo de alumnos pasa de año, aunque no permanecen todos en 3º en esta escuela, Mario se cambia a otra institución, a Rafa lo acusan de robar el libro de disciplina y lo echan en 2005.

Viven en barrios de clase media, y sus trayectorias escolares y familiares difieren.

Según pasan los años

En el año 2005, estos grupos se desdibujan, algunos se rearman, como es el caso de *los chicos bien* que incorporan a compañeros que ingresan ese año a la escuela, o como *los Five* que se dividen, algunos se quedan

de año y transitan algunas peleas entre sus miembros que los van alejando entre sí.

El grupo "del fondo" desaparece ya que no asisten a la escuela al año siguiente. La mayoría de las chicas continúa en la escuela, aunque pocas pasan de año. Ya en 3º, Sabrina se cambia al turno mañana, Florencia y María siguen en el curso pero manteniendo relaciones distantes entre ellas. El resto de las alumnas se queda de año, casi todas repiten en el colegio Sarmiento. Para contrarrestar, se incorporan en el 3º C nuevos compañeros que se quedaron de año en esta escuela o que provienen de otras instituciones educativas, públicas y privadas.

Estos cambios conforman un nuevo curso, con nuevos grupos, los que no voy a presentar aquí sino que describiré en próximos apartados. Opté por seguir a los integrantes de aquel 2º C en años sucesivos para conocer los vericuetos que adoptan sus relaciones en el tiempo y profundizar su análisis. Ello me acercó a otras escuelas y cursos, y pude palpar de cerca cómo se vive la distancia, la disolución de algunos vínculos y la reconstrucción de otros.

Estos cambios no son fortuitos, ni se relacionan solamente con itinerarios escolares, sino que van mostrando parte de la complejidad y heterogeneidad de trayectorias sociales que van transitando estos adolescentes y sus familias, buscando reacomodos, salvando situaciones difíciles o logrando apuestas a mejores condiciones escolares.

Notas

1 La reestructuración del Estado en los 90 implicó un programa de ajuste basado en la reducción del gasto público, la descentralización administrativa de áreas como salud y educación a niveles provinciales y municipales, y una serie de medidas orientadas a la desregulación y privatización de empresas y servicios hasta ese momento en poder del Estado nacional. En consecuencia, sostiene Svampa (2006) "las reformas conllevaron una severa reformulación del rol del Estado en la relación con la economía y la sociedad, lo cual trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades" (p. 35). Estas políticas neoliberales, que encuentran antecedentes desde el golpe militar del 76, regidas por el libre mercado como seguro de eficiencia y modernización, sobrellevaron el debilitamiento del papel del Estado como garante de derechos públicos principales y la ruptura del campo social articulado e integrado por la acción estatal. Enlazado a ello, los cambios en el mundo del trabajo, principalmente el desempleo y la precarización laboral, lo que en términos de Castel (1995) corresponde al "derrumbe de la sociedad salarial", implicó fuertes mutaciones en el orden social y la "desafiliación" de

los sujetos de las tramas institucionales que los integraban al Estado y a los colectivos laborales.

2 Si bien he observado otros cursos en otras escuelas, material que también será referente en el análisis, centro mi atención en los alumnos de 2º año del Sarmiento, ya que en esta institución se profundizó el trabajo de campo.

Capítulo 5

Múltiples juegos de intercambios afectivos

> *Las alumnas tienen una carta (de Evelin para Leo) y parecen estar indecisas acerca de si la entregan o no, cómo hacerlo, en qué momento, etc. En el grupo de chicas la carta está en manos de otra compañera, no de Evelin, incluso parece que la protagonista no opina (opina menos o no con tanto entusiasmo) como sus compañeras acerca de qué decisión tomar. Evelin se mantiene más bien callada y sus amigas ríen, conversan, mueven las manos, de hecho parecen más alborotadas que ella.*
> *En un momento, las alumnas lo llaman, él escucha, ve de reojo, pero no se acerca, permanece con sus compañeros como si no pasara nada. Los chicos parecen hablar de otra cosa, aparentemente no están mirando, ni atendiendo a las alumnas.*
> *Se cruzan algunas miradas, los grupos permanecen próximos, distantes unos tres o cuatro metros, en la galería. Leo permanece con su grupo cerca de la puerta de uno de los cursos en la entrada, las chicas un poco más atrás (cerca de biblioteca) junto a una columna.*
> (Registro de campo, observación de Jornada Artística, escuela Sarmiento, 19 de octubre de 2006)

Los puntos que presento aquí nos brindan, a modo de gruesas pinceladas, algunos indicios del denso mundo de intercambios juveniles que cruza, con distintas particularidades, los análisis de amistades y noviazgos, peleas y rivalidades, como así también las vivencias afectivas de alumnos gay. Observar estas cosas en la escuela brinda valiosos aportes para comprender los sentidos que entrañan los afectos para las y los estudiantes y cómo ello se expresa en su experiencia escolar. En

las relaciones entre pares, las posibilidades de ser reconocido y querido, mirado con cariño o con desprecio, burlado o esquivado constituyen modos de estar en la escuela y en el curso, cruza las relaciones con docentes y directivos, participa en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos.

Tal como lo sostuve en apartados anteriores, dentro de las relaciones entre estudiantes adolescentes en la escuela media, se despliega un denso mundo de constantes intercambios que expresan emociones y sentimientos. En tanto los afectos son construcciones colectivas y el estudiantado está de modo activo en la escuela, apropiándose de ella e inventando sus recorridos relacionales, es posible ir conociendo modos particulares de constitución de distintos sentimientos. En dichas construcciones tanto la palabra y el cuerpo son canales de expresión afectiva. Ambos aspectos son dos ejes simbólicos que se imbrican, se hallan indisociablemente presentes durante la interacción y se complementan en la manifestación de emociones y sentimientos. En este sentido, no interesa contraponer lo verbal a lo no verbal, ni comparar la palabra y la expresión corporal sino, por el contrario, ir reconstruyendo cómo palabras y gestos se van enlazando en las relaciones afectivas entre estudiantes adolescentes.

"Los gestos, las mímicas, las posturas, los desplazamientos expresan emociones, realizan actos, subrayan unas palabras o las matizan, manifiestan permanentemente sentido para uno mismo y para los otros" (Le Breton, 1999: 41). Y todo ello se produce en determinados contextos comunicacionales donde se ponen en juego disputas por la definición de la situación, por las interpretaciones posibles de los mensajes, por lo que cada uno quiere transmitir. Una multiplicidad de intereses e intenciones se medirán en esta lucha, donde no sólo participan diferencias de estilo sino también diferencias socioculturales de los sujetos en medio de situaciones de discontinuidades institucionales y referidas a los lazos entre compañeros/as como las descriptas en capítulos anteriores.

Goffman (2006) analiza detalladamente, recuperando el teatro como metáfora, los procesos de interacción y establece que "cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo menos alguna razón para que movilice su actividad de modo que ésta transmita a los otros una impresión que a él le interese transmitir" (p. 18). A ello se agrega lo que los otros recogen y pueden usar de estas expresiones (lo que el autor considera aspectos ingobernables) para controlar la validez de lo trans-

mitido. Para Goffman, en la expresividad del individuo encontramos los símbolos verbales más un amplio rango de acciones que emanan de él que pueden o no manejarse de forma intencional o voluntaria. El autor centra su análisis a lo largo de la citada obra principalmente sobre estos aspectos de tipo teatrales y contextuales en la interacción cara a cara.

Esta perspectiva brinda algunas pistas a tener en cuenta en la reconstrucción de modos de relación y expresión de emociones y sentimientos. Y, sobre todo, nos alertan sobre el carácter móvil, dinámico, interactivo y nunca transparente de dichas expresiones. Bromas, juegos, fantasías, anécdotas, variados comentarios o expresiones gestuales pueden involucrar engaños, fingimiento, ocultamientos o exacerbación de ciertos aspectos. Por un lado, los significados de un gesto, una postura, una palabra oral o escrita deben interpretarse en el contexto de la interacción. Y por otro, aún en esas circunstancias, el desciframiento y reconstrucción de sentidos se revela para el investigador bastante trabajoso a veces, en tanto estas manifestaciones nunca son traslúcidas ya que remiten también a la historia del individuo, a sus intenciones en el intercambio, a mandatos familiares y sociales, entre otros aspectos.

Con esta mirada sobre los innumerables movimientos corporales y las variadas expresiones lingüísticas arraigadas en la afectividad de alumnos y alumnas, presentaré a continuación cuatro ejes:

1) Escritos varios: acerca de papeles, cartas, paredes y bancos.
2) Los cuerpos en escena: proximidades y distancias.
3) La mirada esquiva.
4) Sobre la risa y el llanto.

Escritos varios: acerca de papeles, cartas, paredes y bancos

Intentar documentar el tupido e intrincado juego de intercambios permanentes entre estudiantes implica dar cuenta de un mundo subterráneo donde van marcando sus relaciones. En los distintos grupos, entre compañeros/as, la circulación constante de cartas, papelitos, fotografías y pequeños obsequios evidencia una red de mensajes de aceptación y rechazo, de vínculos de amistad, solidaridades, enamoramientos, celos, envidias, peleas y rivalidades. Alumnas y alumnos escriben en clase, guardan afanosamente esos papeles en sus

carpetas y mochilas, muestran y esconden cartas, conservan consigo fotografías de sus seres queridos (familiares y amigos), revistas y recortes de sus cantantes favoritos (La Fiesta, La Conga, Damián Córdoba), de programas televisivos (Rebelde Way[1]), etc.

Un pequeño fragmento de una entrevista realizada a un grupo de alumnos en 2004 revela un cúmulo de indicios sobre este modo particular de tejer vínculos entre compañeros de curso.

> Felipe: Todos se mandan cartitas en el curso…
> Charli: No.
> Felipe: Todos se mandan cartas en el colegio… pero así de amistad, algunos por novios…
> Francisco: Yo estoy lleno de cartas.
> Felipe: Usted le ve las carátulas, como tiene folios, tiene una parva así de cartas de un lado, del otro lado otra parva, está lleno así, y así en las 11 materias que tiene.
> GM: ¿Y quién te escribe las cartas?
> Francisco: Las chicas del curso, la Flor, la Clara, una chica que se llama María, una que se llama Daniela.
> GM: ¿Y qué se dicen en las cartas?
> Felipe: ¡Giladas!
> Francisco: Me cuentan lo que hicieron el sábado, o para saludarme así, les gusta hacerse amistades mías, para el día de la primavera, para el día del amigo. (Registro de campo, entrevista con alumnos, escuela Sarmiento, 1 de octubre de 2004)

Amor y amistad parecen ser los dos principales valores que guardan las cartas, y más allá de lo que esté escrito en ellas lo fundamental es ser destinatario, objeto y objetivo de mensajes afectivos. La amistad en la escuela suele asociarse a confianza, complicidad, secretos y aventuras compartidas; y el recorrido para llegar a ello implica, entre otros, este tipo de pequeños gestos de acercamiento que van construyendo casi mágicamente la amistad.

En el fragmento presentado, y en general, al preguntarles a los alumnos qué dicen las cartas, ellos coinciden en que expresan cosas poco importantes. Barthes recupera una cita de Goethe que manifiesta "¿Por qué he recurrido de nuevo a la escritura? No hace falta, querida, plantear cuestión tan clara, porque, en verdad, no tengo nada que decirte; tus queridas manos, de todos modos, recibirán esta esquela" (Barthes, 2002: 51). En este sentido, más allá de su contenido, la

emisión y/o recepción de una carta posee el valor social de identificar aquellos compañeros que son reconocidos por sus pares y que son involucrados en vínculos de amistad o compañerismo. A su vez "sentirse reconocido" otorga un lugar social que forma parte de un adentro (grupo o pareja) que produce, al mismo tiempo, demarcaciones y fronteras.

Además de lo que significa ser receptor de una carta, el contenido de la correspondencia posee para los implicados sentidos particulares, son trazos de las experiencias de vida de un estudiante que decide compartir con otros. Para los ojos de un tercero, sea otro adolescente o un adulto (docente, preceptor, directivo), el contenido de las notas puede carecer de sentido e importancia; a pesar de ello, para los protagonistas constituyen un medio para "hacer" amistad, para construir vínculos, para contar algo "personal". Recuperando las referencias teóricas de Le Breton, implican sentimientos y emociones, construidas en interacción, que manifiestan en clave singular sistemas de normas y valores sociales. Se juega la confrontación de universos significativos distintos entre compañeros y, sobre todo, entre adolescentes y adultos.

Dicha confrontación se evidencia, por ejemplo, cuando en una clase un profesor descubre la carta de una alumna y la lee frente al curso. Ello genera malestar entre las compañeras implicadas: hacer público su contenido desnuda sus sentimientos, expone ante los demás sus confesiones, muestra una intimidad ante la que las alumnas y el adulto se posicionan de modo muy distinto en un juego de poder que deja a las estudiantes expuestas, sin posibilidades de retrucar. Para ellas el episodio desencadena malestar e impotencia:

> Fernanda: Pero el profesor de música es malísimo con nosotros.
> Daniela: Un día estábamos aburridos así y yo me puse a hacer la carta para una amiga, vino y me la hizo un bollo ahí, la rompió.
> Fernanda: Y encima la leyó, para colmo dijo vamos a ver para quién la mandó la carta.
> Daniela: Y encima por poco no la lee toda.
> GM: ¿Y Uds. qué piensan de eso?
> Daniela: Yo me quería morir, a mí me daba bronca.
> (Registro de campo, entrevista con alumnas, escuela Sarmiento, 29 de octubre de 2004)

Ésta es sólo una ínfima cita de los múltiples modos como la escuela participa en la constitución de estas redes, algunas veces respetando

estos espacios, otras exponiendo, encubriendo, ignorando ese mundo de sentidos.

Es importante aclarar que no todos escriben cartas, ni todos son destinatarios de correspondencia, lo que a veces genera envidia y celos. Si bien guardarlas, acumularlas, significa conservar la evidencia de un valor social: la amistad, el noviazgo, la aceptación y el afecto expresado por parte de compañeros, este tipo de relaciones no se expresa exclusivamente por este medio, incluso en algunos casos ello no es adecuado y aceptado. Las cartas se escriben entre mujeres o de mujeres a varones, pero pocas veces entre varones ya que ello es signo de sentimentalismos inapropiados para el ideal masculino del orden androcéntrico (Bourdieu, 2000). En este sentido, se juegan aquí criterios de diferenciación genérica que van demarcando modos de construcción de lazos afectivos ligados a identidades sexuales preestablecidas: lo que corresponde a mujeres y a varones.

Además de las amistades, relaciones amorosas se juegan en los intercambios epistolares. Francisco en un momento me dice "mirá" y saca de una gorda carpeta Rivadavia una carta de una chica que comentaba una escena de celos por él en una fiesta que habían compartido. En complicidad le pregunto "¿Pasó algo?" y me dice que no. Al parecer relaciones frágiles, efímeras, de una noche, de un dicho, adquieren densidad para los y las estudiantes, no porque sean cosas propias de su edad, sino porque implican modos de ser reconocido, de ser visto, de ser registrado, de ser querido.

Aunque me pregunto sobre los que tienen mayores posibilidades de ser reconocidos y queridos, ¿qué ocurre con los que no reciben cartas? Nombrar y reconocer a otros, escribir cartas y participar en ciertos circuitos de intercambios denota también ejercicios de poder y dominación que coloca a otros en lugares incómodos y menospreciados.

Además, en el caso de Francisco, uno de los chicos del grupo "del fondo" –aquellos a los que les cuesta *estar* en la escuela, en tanto no tienen buena relación con los profesores, no obtienen buenos resultados de sus exámenes, tienen amonestaciones, participan de continuos actos disruptivos–, la posibilidad de generar lazos afectivos, construir amistades, sentirse querido por algunos de sus compañeros/as, lo hace estudiante. Es así partícipe de la escuela de un modo que se liga a algo valorado de él, que no remite a aspectos negativos de sí, como las sanciones y los aplazos. Los afectos expresados entre pares,

en este caso a través de cartas, lo constituyen subjetivamente como estudiante, lo mantienen dentro de la escuela. Estos sentimientos entre pares hacen de personas anónimas sujetos de reconocimiento en tanto estudiante adolescente, compañero, y tal vez amigo. Pero, de hecho, hay quienes quedan fuera de estos circuitos. No todos escriben formalmente cartas, no todos están de acuerdo con intercambiar cartas, pero muchos eligen la escritura como modo de expresión de emociones y sentimientos, de pretensiones o deseos afectivos y sexuales. Escritos en papelitos, mochilas, bancos, puertas y paredes así lo manifiestan. Podríamos pensar que las cartas conservan un orden privado en la relación entre emisor y destinatario, y por el contrario, los escritos en paredes, puertas o bancos hacen público, a veces de forma anónima, a veces de forma personal, ciertas manifestaciones afectivas. Con ello exponen a los ojos de otros esos sentimientos y abren un terreno que da vía libre a opiniones y comentarios que circulan públicamente.

En 2006, y cursando el 4º año, algunos de los poquísimos que quedan de aquel 2º C, comentan sobre una nueva compañera de curso:

> Alejo: Bueno ahora le vamos a contar de una compañera de nosotros que se llama Priscila.
> Florencia: Ella está atrás de un chico de 3º, ah no… de 2º y está muy enamorada.
> Alejo: Pero estaba de novia con el chico (…) Ella tiene 16 y el chico 14, es más chiquito que ella. Se pelearon y ella sigue re alzada por él, y él no le da ni la hora
> Florencia: Y a nosotros nos cansa.
> Lucio: ¡Nos cansa, nos harta!
> GM: ¿Por qué los harta?
> Alejo: Porque está todo el tiempo hablando de él y él no le da ni la hora, escribe en las paredes "te amo mi gordito lindo", y el otro no le da ni la hora y depués van los compañeros de los chicos y se ríen de lo que ella escribe. Los chicos se le cagan de risa.
> (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 9 de noviembre de 2006)

Así como Priscila hace públicas, a través de un escrito en la pared, sus intenciones amorosas para con un compañero e invita a que otros intervengan para atraer sus miradas, también Pedro, alumno gay integrante de *los Five* manda mensajitos a Gabriel (uno de *los chicos bien*) o escribe en los bancos del curso sus pretensiones amorosas con él.

Episodios como estos, en secreto o públicamente, ocurren en la vida cotidiana de alumnos y alumnas y van forjando experiencias afectivas donde se construyen formas propias de vivir la afectividad. Son formas de ser reconocido, de establecer y cultivar lazos, de experimentar afectos en la escuela.

Los cuerpos en escena: proximidades y distancias

> Una tarde de 2006 llego a la escuela y me encuentro con un panorama que no es habitual. Ese día, en ambos turnos, se desarrolla una Jornada Artística donde estudiantes de los distintos cursos presentan trabajos realizados en materias como Tecnología y, sobre todo, Plástica y Música.
>
> El movimiento en la escuela es distinto al de todos los días, hay bancos y sillas en los pasillos, algunos grupos de estudiantes arman sus exposiciones, cuelgan sus dibujos y pinturas. Otros ensayan con sus instrumentos. Muchos otros "dan vueltas", solos, en pareja o en grupos, circulan por la escuela, conversan, juegan, toman gaseosas, se sientan en bancos y escaleras.
>
> Me acomodo en un asiento de la galería y observo… Me llama la atención un grupo de alumnas de 1º año que mira y persigue a un alumno que está con un grupo de varones tal vez de 2º o 3º año.
>
> Logro descifrar que Leo de 2º año parece ser el foco de la atención de las alumnas. Ellas integran un grupo de aproximadamente cinco estudiantes, la mayoría flaquitas, menos una más rellenita, todas bajitas, de tez mate, con aspecto de niñas. Entre ellas está Evelin quien pretende la atención de Leo, lo que en sus propios términos sería "le gusta Leo".
>
> Las chicas persiguen a los chicos, manteniendo la mirada en Leo, un chico de unos 13 años, flaco, de tez blanca, más alto que las chicas, viste un jean y remera blanca, el pelo ni muy corto ni largo.
>
> Las alumnas tienen una carta (de Evelin para Leo) y parecen estar indecisas acerca de si la entregan o no, cómo hacerlo, en qué momento, etc. En el grupo de chicas la carta está en manos de otra compañera, no de Evelin, incluso parece que la protagonista no opina (opina menos o no con tanto entusiasmo) como sus compañeras acerca de qué decisión tomar. Evelin se mantiene más bien callada y sus amigas ríen, conversan, mueven las manos, de hecho parecen más alborotadas que ella.
>
> En un momento, las alumnas lo llaman, él escucha, ve de reojo, pero no se acerca, permanece con sus compañeros como si no pasara

> nada. Los chicos parecen hablar de otra cosa, aparentemente no están mirando, ni atendiendo a las alumnas.
>
> Se cruzan algunas miradas, los grupos permanecen próximos, distantes unos tres o cuatro metros, en la galería. Leo permanece con su grupo cerca de la puerta de uno de los cursos en la entrada, las chicas un poco más atrás (cerca de biblioteca) junto a una columna.
>
> Una compañera de Evelin sostiene la carta pero no se decide o anima a acercarse. En ese momento pasa cerca del grupo de alumnas un chico de otro curso, se saludan, demuestran conocerse. Las chicas (no Evelin) parecen hacer algunas gestiones con este compañero y le solicitan que le lleve la carta a Leo y "decile que se la manda Evelin".
>
> El compañero va y la entrega. En ese momento, las chicas se ocultan en la biblioteca por lo que no ven el instante de traspaso de la correspondencia. El "cartero" regresa y las chicas preguntan si se la entregó. Él dice que sí, las chicas desconfían "no, ¡la tenés vos!" El alumno responde: "No, mirá, no tengo nada", tocando y revisando sus bolsillos.
>
> Leo la recibe y se la guarda en el bolsillo de atrás de su jean, sin desviar la mirada (que seguía atenta a la conversación entre los varones) y sin decir nada a nadie en ese momento.
>
> Los alumnos se trasladan a la escalera, de igual modo las alumnas poco segundos después los siguen para quedar cerca, nuevamente a unos metros. Los varones se miran entre ellos y conversan, las chicas los miran a ellos y conversan. (Registro de campo, observación de Jornada Artística, escuela Sarmiento, 19 de octubre de 2006)

Este relato bien podría ser síntesis de todo un conjunto de intercambios afectivos entre estudiantes adolescentes. En él podemos encontrar variados indicios de los ejes que me propongo analizar: la conformación de los grupos, la proximidad y la distancia, las intenciones de acercamiento, las pretensiones amorosas, las interacciones entre chicas, entre chicos, entre chicos y chicas, los juegos de la mirada, los vericuetos de la correspondencia, entre otros. Todo ello en una jornada escolar que dispone una dinámica específica para la presentación de producciones artísticas que rompe la rutina de la clase, el timbre, los profesores frente a cursos, alumnos y alumnas en sus aulas, etc. Algunos estudiantes estaban ocupados en la exposición de sus trabajos, otros parecían transitar un larguísimo recreo. En este último grupo parecen estar algunos alumnos/as de 4º Sociales, específicamente algunos que proceden del 2º C (2004), quienes deambulan por la escuela, no

presentan ningún trabajo, conversan de a ratos, juegan al voley en la terraza mientras compañeros de Arte tocan guitarras y cantan variados temas (desde Los Beatles, pasando por Divididos y Fito Páez, hasta Maná y Molotov). O también podemos encontrar grupos de amigos/as, como a los que pertenecen Leo y Evelin, que aprovechan ese tiempo y espacio para mantenerse próximos y enviar correspondencia.

La somera reconstrucción de la escena protagonizada por estos grupos de alumnos/as, y por Leo y Evelin, permite ver cómo los cuerpos mantienen una distancia suficiente y una proximidad necesaria para estar cerca con la mirada.

Y la carta que acorta una distancia que luego es recorrida por otro compañero para la entrega epistolar. Si bien se cumple el cometido, también se mantiene el alejamiento, y a la vez las alumnas no descuidan en ningún momento una proximidad entre los grupos que les permite mirarlos, saber qué hacen ellos, y hacer saber de algún modo con el cuerpo sus intenciones. Y en estos episodios de aproximación y conservación de las distancias, la mirada adquiere un valor particular.

Por otra parte, las maneras de proceder de ambos grupos muestran formas particulares de ir tramando un juego amoroso y sexuado, en el que las alumnas toman la iniciativa en la conquista del muchacho. Si bien uno puede pensar que éste es un juego de a dos, vemos que los grupos que rodean a Leo y Evelin adquieren un papel sumamente importante en la construcción de la escena. La experiencia amorosa de una compañera también es la experiencia del conjunto que participa activamente y toma decisiones sobre los pasos a seguir para llamar la atención, concretar la entrega epistolar, conservar la proximidad, etc. Los grupos contribuyen en mostrar y ocultar a Evelin y Leo. En esta etapa del cortejo los grupos de amigos/as o compañeros/as acompañan, aconsejan, parecen palpitar paso a paso los sucesivos acercamientos de la pareja, sobre todo para el caso de las chicas. Cuestión que luego se modifica si estos adolescentes concretaran un noviazgo. Las relaciones de novios trastocan en algún sentido las amistades.

El tema del espacio, los cuerpos y las distancias se juega permanentemente en relación a emociones y sentimientos. Si bien en este apartado centré la reflexión en el episodio (que duró toda la tarde) entre Leo y Evelin con sus respectivos grupos de compañeros, las jornadas escolares están colmadas de este tipo de sucesos que posibilitan

indagar los sentidos y las prácticas que se juegan en la amistad, las peleas, los noviazgos, etc.

La mirada esquiva

Destinar la mirada hacia otro moviliza una serie de intenciones, de sentidos y expectativas que pueden o no ser correspondidos, que desatan variados escenarios de interacción. Como dice Le Breton: "Colocar la mirada sobre el otro nunca es un acontecimiento anodino; en efecto, la mirada se aferra, se apodera de algo para bien o para mal, es inmaterial sin duda, pero actúa simbólicamente" (2007: 58) La mirada en relación a los afectos es un canal que proyecta y recibe emociones, que pone a jugar intenciones amorosas, deseos, fantasías, complicidades entre amigos/as, desacuerdos entre compañeros/as, tensiones con profesores, desprecios y burlas. A veces la mirada es correspondida, pero otras veces la mirada dibuja caminos hacia destinos que no responden del mismo modo o del modo adecuado o esperado para quien envía la señal.

Hay miradas coordinadas y entendidas, como las que se pueden encontrar en la complicidad y la risa entre amigos, el cariño y el cortejo en parejas de novios, que expresan sentimientos compartidos que se enlazan a vivencias y expectativas comunes. En otras oportunidades, las miradas se corresponden pero para desplegar una lucha, para expresar desprecio, burlas y ofensas. Los usos de la mirada en tensas relaciones entre compañeros de curso manifiestan un ejercicio de poder que se asienta en asimetrías sociales. Así por ejemplo, Florencia, como también algunos otros integrantes de *los Five*, miran con desprecio a *las negritas*, incluso a veces descaradamente se ríen en su cara. Esto aparece en una de las primeras entrevista que compartí con Florencia y Marisa, donde aconteció entre ellas el siguiente intercambio:

> GM: (…) ¿Y viven por acá chicas?
> Florencia: En Urquiza vivo yo.
> Sabrina: Yo vivo acá en Lourdes, acá cerca.
> GM: ¿Y vos dónde vivís?
> Marisa: En Villa San Martín.
> GM: ¿Ahí cerca del cole al que ibas antes?
> Marisa: Sí. [Florencia la mira y se ríe]
> Florencia: Me hacés reír vos.

GM: Pueden contar de qué se ríen también…
Florencia: Yo me río de la cara de ella [refiriéndose a Marisa].
Marisa: ¡Qué bosta! [Riéndose] (Registro de campo, entrevista con alumnas, escuela Sarmiento, 1 de octubre de 2004)

Evidentemente aquí la mirada, junto con el gesto, la risa, un comentario, proyecta en el conjunto un menosprecio hacia una compañera que además ocupa una posición social inferior; al enunciar el barrio donde viven surge la evidencia de un dato que marca diferencia social: Urquiza y Lourdes son barrios de clase media, en cambio Villa San Martín es un barrio pobre, con una zona de "villa miseria" catalogada como peligrosa. Aquí la mirada desprecia sin escrúpulos y *la risa en la cara* que cuenta abiertamente Florencia completa ese gesto que rebaja a un otro próximo, a una compañera de curso: Marisa.

Ahora, más allá de la mirada en sintonía y la mirada de burla o desprecio, quisiera detenerme en la mirada esquiva, es decir una mirada que hace como si no pasara nada, una mirada que simula que no mira. Una mirada latente que parece ignorar ser destinataria de la mirada de otro que lo incita y parece tocarlo a la distancia, mirada que finge no tener en cuenta la situación que lo tiene como receptor de la mirada afectiva de otro. Si la mirada nunca es neutra, tampoco lo es eludirla.

Tal es el caso de Leo, que en el extenso relato que expuse para analizar las proximidades, no desvía ni un momento la mirada de su grupo de amigos, si bien no participa demasiado en la conversación con sus compañeros. Su cuerpo, sus gestos, sus ojos no descuidan las interacciones al interior del grupo de varones, parece desconocer que cerca de él unas alumnas cuchichean, lo siguen y lo miran sin descanso. Las chicas emiten insistentemente sus mensajes afectivos a través de la mirada que lo tiene a él como objeto de atención durante toda la tarde. Incluso cuando Leo recibe la carta casi no retira sus ojos del grupo de compañeros, sólo extiende su mano derecha y guarda el papel en el bolsillo. Éste es el único momento, tal vez el de más tensión, en el que las alumnas se esconden, ocultan su rostro por unos instantes.

Un proceso similar ocurre entre Pedro (uno de los alumnos gay integrante de *los Five*) y Gabriel. Pedro "gusta de" Gabriel, es decir lo pretende amorosamente; sin reparos y por distintos medios, Pedro demuestra sus sentimientos amorosos para con Gabriel. Entonces no sólo le escribe mensajes o cartas, sino que encuentra en la mirada un

arma para seguirlo tenazmente. Una tarde en la escuela me encontraba sentada en la galería conversando con Francisco y…

> Pedro se acerca y quiere participar de la charla, si bien no es amigo de Francisco, da vueltas hasta que al final se sienta a mi lado, un poco alejado, luego más cerca. Y se produce el siguiente diálogo:
>
> Francisco: Porque… decile Pedro, éste se la come [haciendo señas con la mano], le gusta comerselá.
> Pedro: ¡Ayyyy! [En pose y a los gritos]
> Francisco: Él es homosexual, un puto, no le gustan las mujeres.
> GM: ¿Y…?
> Pedro: ¡Eso! ¡Qué problema hay!
>
> Yo tenía mi cuaderno de campo en las manos. Pedro quiere verlo y le muestro donde había anotado los nombres de los chicos del curso en función a los grupos de pertenencia. Iba leyendo los nombres y cuando llego al grupo de Gabriel, Miguel y Darío me pregunta explícitamente si había hablado con este grupo y qué dijo Gabriel. Le digo que no me acuerdo, que a todos los chicos les hice las mismas preguntas.
> Luego pasa Gabriel por la galería y Pedro le dice "¡Qué mirás!" Gabriel pasa serio, mirando al frente, y aunque sabe que estamos ahí no gira la cabeza, no desvía la atención de su camino. Pedro insiste: "¡Ay! Bueno… ¡andá a la mierda!, ¡metete eso en el culo!" (Registro de campo, charla con estudiantes, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004)

Pedro quería indagarme sobre Gabriel y además aprovecha la oportunidad para demostrar que le interesa afectivamente su compañero al increparlo cuando pasa por la galería.

En ambos casos, Leo y Gabriel, se saben mirados, pero no corresponden este gesto, y de este modo responden a las intenciones de sus pretendientes con una mirada que los esquiva, los niega, los suspende.

Particularmente, conozco más las situaciones de Pedro y Gabriel porque los he visto y pude conversar con ellos en reiteradas oportunidades durante esos años. Pedro busca tocar a Gabriel con la mirada. En este sentido, Le Breton hace referencia a que la mirada es un contacto, que toca al otro y la tactilidad que reviste está lejos de pasar

desapercibida. Se come con la mirada, se acaricia, se fusila, se desnuda con la mirada; se ve con buenos ojos o con malos ojos, de reojo, con dulzura o con enojo, hay miradas duras, ausentes, melosas o agobiantes. Pedro busca expresar sus sentimientos también a través de la mirada, sigue insistentemente con los ojos a Gabriel sin que la reciprocidad sea posible. Por el otro lado, Gabriel manifiesta sentirse agobiado, cansado y hasta fastidiado en algunas ocasiones ante la persistencia de Pedro. "En la relación con el otro, la mirada está intensamente investida como experiencia emocional" (Le Breton, 1999: 205), y para ambos se enlaza a distintos tipos de sensaciones y sentimientos, particularmente en esta situación que tienen que ver con la conquista amorosa.

Según he podido observar, Gabriel además rechaza a su compañero, y a veces se siente atormentado por la indiscreción de la mirada de Pedro quien, por momentos, al tocarlo con los ojos a fuerza de insistencia, sin que la reciprocidad sea posible "despoja a la víctima del goce de su rostro" (Le Breton, 1999: 197), Gabriel se queda duro, como sin expresión… A su vez, para Pedro la mirada esquiva que le devuelve Gabriel expone un no reconocimiento, una ausencia de correspondencia afectiva que también lo agobia.

La mirada en la conquista amorosa transmite intenciones y deseos, proyecta fantasías e historias, manda mensajes afectivos que no es fácil eludir. Por lo general, en la historia machista de occidente, las mujeres se encuentran subordinadas a la mirada del hombre que las elige, sin embargo los episodios seleccionados rompen esta regla. Una alumna, en el lenguaje de los jóvenes, "encara" a un alumno (Evelin a Leo) y Pedro persigue a Gabriel.

Por último, cabe sumar otra situación: "hacerse ver". Es decir, cierta actitud de mostrarse para ser mirado sin mirar a otro. Como otra especie de mirada esquiva, pero en este caso se refiere a quien no mira pero busca ser mirado. Sobre todo algunas chicas que quieren atraer la atención de algunos compañeros *actúan* y *posan* intentando desviar las miradas de otros hacia ellas. Volveremos sobre este punto al analizar el llanto.

Sobre la risa y el llanto

Las expresiones afectivas comprometen el cuerpo y se combinan con manifestaciones como la risa y el llanto. Gestos que no sólo son

fenómenos fisiológicos y/o psicológicos sino también expresiones sociales.

Risa y llanto encierran distintos sentidos, de hecho la risa no sólo manifiesta alegría, ni el llanto sólo tristeza o dolor. Le Breton (1999) presenta ejemplos acerca de cómo varían los significados que pueden adquirir la risa y el llanto según los contextos socioculturales y las circunstancias relacionales.

En el caso de las escuelas secundarias visitadas, en las interacciones entre estudiantes aparecen asiduas referencias a la risa y el llanto. En relación a la risa puedo distinguir *reír de otro* y *reír con otros*. En el primer caso, la risa acompaña la burla y el menosprecio, tal como lo examinábamos en la relación entre Florencia y Marisa (como integrante del grupo de *las negritas*). Lo mismo suele ocurrir a veces hacia Pedro y Facundo por ser gays, y en general hacia los alumnos que integran *los Five*. Reír de otro muestra un poder que se acentúa en diferencias sociales y genéricas. Ese otro en muchos casos funciona como un espejo en el que un otro próximo se refleja y quiere distinguirse, diferenciarse.

Cuando la risa es *con otros* manifiesta un estar en complicidad donde se comparte un mundo de sentidos, historias, ideas y sentimientos; remite al encuentro, la picardía y connivencia que involucra necesariamente a dos o más compañeros/as. Signo de compartir códigos, aventuras y travesuras. Numerosos episodios como estos, de miradas cómplices y risas entre amigos/as ocurrieron en las entrevistas con grupos de estudiantes, situaciones que me hacían sentir realmente fuera de los intercambios que entre ellos/as se estaban produciendo. Muchas veces no lograba entender por qué reían, o qué significaba tal o cual mirada o comentario, por momentos pensaba que sólo era testigo de aquello.

En cuanto al llanto, surgen dos cuestiones que quisiera destacar. Por un lado, las lágrimas expresan dolor por engaño, soledad, tristeza o angustia.

> GM: ¿Qué te decía la profe recién de que… qué tenías acá? [Pedro tenía cicatrices de cortaduras en el antebrazo derecho]
> Pedro: Porque yo tenía lastimado por acá.
> GM: ¿Y por qué tenías lastimado?
> Pedro: No tenía lastimado. Me había cortado todo el brazo.
> GM: ¿Con qué?
> Pedro: Con una trincheta.

> GM: ¿Vos solo?
> Pedro: Ahí tengo todas las marquitas [mostrando las cicatrices en su antebrazo]
> GM: ¿Y por qué has hecho eso?
> Pedro: Porque sí, porque me había agarrado la angustia.
> GM: ¿La depre?
> Pedro: Sí. Un día vine acá al colegio así, y estaba con cara así, y no sé qué me dijo una compañera y me largué a llorar [sonríe].
> GM: ¿Qué te dijo? ¿No te acordás?
> Pedro: No me acuerdo qué me dijo y yo me largué a llorar. Me llamó la directora, me habló la directora, me habló la preceptora, me hablaron los profesores, todos… Y aparte, porque lo del brazo nadie lo sabía, pero una compañera le contó a la profesora de Ética y la profe vino y me preguntó. Tenía todo, tenía todo… pero más cortado así, tenía todo abierto y ahí tenía todo cortado. Pero ya pasó.
> GM: ¿Y qué te pasó en ese momento, por qué hiciste eso?
> Pedro: Nada [silencio]. No tenía ganas de hablar con nadie, me peleaba con todo el mundo. (Registro de campo, entrevista con Pedro, escuela de su barrio, 20 de octubre de 2005)

Pedro me cuenta de su llanto y de su angustia en una entrevista que le hice en la escuela de su barrio a la que asiste hace algunos meses (ya se había ido de la Sarmiento), estábamos hablando de su familia, de lo difíciles que son las relaciones con sus hermanos, del poco tiempo que está en su casa (prefiere estar en la calle, la escuela o con amigos). Sin duda, en este caso el llanto, que se desata en la escuela y que es contenido por compañeras, directivos, profesores y preceptores expresa dolor, "angustia" tal como él lo dice. Detrás del llanto brotan una serie de situaciones que no son fáciles de verbalizar, de allí también los silencios que quedan por interpretar. Según comentó la directora de esta escuela "la angustia de él viene de la casa, de la relación con sus padres". La participación de la familia es, sin duda, un tema en el que seguir indagando. Por lo pronto, estos indicios manifiestos en la escuela hablan de conflictivas situaciones familiares y de un escabroso transitar de los adolescentes entre la escuela y la casa, los hermanos y los amigos, los profesores y los padres.

Por otra parte, en la escuela algunas alumnas lloran pero con "lágrimas de cocodrilo". En este punto coinciden varios relatos, tanto de chicas y chicos que observan, y opinan no estar de acuerdo con este tipo de manifestaciones.

María: Ésas eran unas locas.
Rosario: A mí me parecen que salen ellas más perjudicadas porque se meten mucho y después ya… después salen llorando.
GM: ¿Cómo "se meten mucho"?
Rosario: Se meten así con un chico.
María: Se enganchan mucho.
GM: Se enganchan… ¿Y Uds. creen que se enamoran?
Rosario y María: mmm [dudan]
María: Si se enamoran son muy estúpidas o como dicen… lágrimas de cocodrilo, son de mentiras nomás. (Registro de campo, entrevista con alumnas, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006)

Del mismo modo piensan otros compañeros, según ellos, algunas alumnas "todos los días lloran", "no hay un día que no lloren", esas chicas son "muy actrices", "andan llorando por todos los pasillos", y lo hacen "para llamar la atención", "para que las vean".

En este caso, el llanto se asocia a ciertas adolescentes, mujeres caracterizadas como "locas" o "histéricas", que viven relaciones amorosas momentáneas o cortas con alumnos de la escuela, luego de las cuales ellas "padecen" y quedan "enganchadas" con alguien que ya no las registra. Ser loca o histérica implica tener muchas relaciones pasajeras, y cierta capacidad de llorar (sufrir el quiebre de la relación), olvidar y empezar de nuevo. Esta velocidad y recambio "por amor" hace que no sean tan creíbles esas lágrimas "de cocodrilo", sino que más bien sean para llamar la atención, para "hacerse ver".

* * *

Cabe aclarar que cada uno de los puntos examinados no opera en la realidad separados unos de otros. Ni los gestos, la mirada, la proximidad de los cuerpos, la risa y el llanto están separados de una actitud global del cuerpo en su totalidad, ni de un contexto que otorga sentido a las interacciones. Los marcos contextuales hay que reconstruirlos en función de conocer y poner a jugar las propias historias de los sujetos y de la escuela en cuestión.

Adentrarnos pausadamente en estos puntos permite dar cuenta de la densidad de esa trama de interacciones entre estudiantes adolescentes en la escuela secundaria, en coordenadas espaciotemporales que comparten por largas horas, y en contextos institucionales y socioculturales que marcan limitaciones y posibilidades para tales intercambios.

En este sentido, cuando en el primer capítulo de esta tesis hago referencia a las múltiples dinámicas que se despliegan en la escuela secundaria (Henry, Willis, Saucedo, Maldonado) y a los variados procesos de apropiación (Rockwell) que desarrollan alumnos y alumnas en el marco de lo que las disposiciones escolares establecen, en parte, estaba pensando en este tipo de cosas. La Jornada Artística predispone un marco distinto en donde pueden observarse situaciones diferentes a las rutinarias clases, las asimétricas relaciones con un profesor que abusa de su poder y lee la carta de una alumna en clase; las miradas que se cruzan en recreos y clases escapando a los controles adultos; risas y llantos que son escuchados por compañeros de curso; proximidades y distancias que, dentro de los límites institucionales, las y los estudiantes se encargan de construir.

Y tal como lo he planteado ya, este denso mundo de intercambios, enlazados a emociones y sentimientos, que pueden parecer habituales, sin importancia o *propios de la edad* son mucho más que eso. Escarbar en cada una de esas manifestaciones nos aproxima a un nuevo conocimiento de las y los jóvenes, de los modos como están construyendo su sociabilidad en la escuela.

Los puntos que presento aquí nos brindan, a modo de gruesas pinceladas, algunos indicios de ese denso mundo de intercambios juveniles que cruza, con distintas particularidades, los análisis de amistades y noviazgos, peleas y rivalidades, como así también las vivencias afectivas de alumnos gay. Observar estas cosas en la escuela brinda valiosos aportes para comprender los sentidos que entrañan los afectos para los y las estudiantes y cómo ello se expresa en su experiencia escolar. En las relaciones entre pares, las posibilidades de ser reconocido y querido, mirado con cariño o con desprecio, burlado o esquivado constituyen modos de estar en la escuela y en el curso, cruza las relaciones con docentes y directivos, participa en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos.

Nota

1 Tira televisiva, semanal y transmitida por canal abierto durante 2002 y 2003 que contaba la historia de un grupo de compañeros de colegio secundario (High Way School) que tiene una banda de música llamada R-Way.

Capítulo 6

Amistades en la discontinuidad

> *GM: ¿Se consideran amigos?*
> *Alejo: Sí.*
> *GM: ¿O compañeros nomás?*
> *Florencia y Alejo: Amigos.*
> *GM: ¿Por qué?*
> *Florencia: La confianza…*
> *Alejo: Muchos años…*
> *Florencia: Porque no nos queda otra… [Ríen, silencio].*
> (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 9 de noviembre de 2006)

¿Quién es un amigo/a? ¿Cómo se hacen amigos/as? ¿En qué sentidos la escuela es un lugar de amistades? Hacerse amigo/a de alguien aparece como un hecho casi mágico o fortuito. "De casualidad lo vi", "le pedí una hoja y empezamos a hablar", "me saludó un día" son comentarios que las y los estudiantes expresan cuando explican cómo se conocieron. Sin embargo, subyacen a esas relaciones coincidencias sociales que producen el cruce y agrupamiento de algunos estudiantes y de otros no. También aparecen disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de los grupos de amigos/as. Pero ¿qué es un grupo de amigos/as? ¿Cómo se conforma? ¿Quiénes no participan de ellos? ¿Cómo es la relación entre grupos y al interior de un grupo? A veces las relaciones entre amigos y amigas cambian con el tiempo ya que sus miembros modifican gustos, definen algunos rasgos de su personalidad

sobre otros, se ponen de novio/a, se cambian de escuela, se mudan de barrio, participan en el mundo del trabajo o se ven influidos/presionados por la opinión de los padres, entre otros. ¿Cómo se articulan amistades y condiciones institucionales, familiares, barriales? ¿Qué continuidades y modificaciones va viviendo el curso en sus peleas y amistades en este contexto específico?

Éstas son algunas de las preguntas que guían las preocupaciones acerca de la amistad en la escuela. Si bien no todas han sido resueltas con la misma intensidad, este capítulo pretende dejar abiertas algunas respuestas e instalar (o por lo menos propiciar) un debate crítico sobre ellas.

Amistades en la escuela

La amistad es una relación social que agrupa a los que tienen ciertos gustos, rasgos, cualidades o pretensiones similares, es una relación caracterizada, según alumnas y alumnos, por la confianza, el "aguante"[1] y la diversión. Ello implica proximidad y tiempo compartido.

Transitar días y años juntos es otra condición en la elaboración de este tipo de lazos afectivos. En numerosos relatos, los y las estudiantes hacen referencia a esta relación entre tiempo y amistad. Aparece la idea de un tiempo cotidiano en el que se comparte la rutina escolar y se busca cómo zafar de ella. Se comparten el estudio, las clases, las pruebas, las relaciones con profesores, preceptores y directivos; se comparten los recreos, las horas en contraturno y los tiempos de espera[2], las entradas y salidas de la escuela, la caminata hasta la casa o el viaje en colectivo; se comparten secretos, consejos, las complicidades de acercamiento al chico/a que me gusta, los "problemas" de la casa, se comparten chupinas, salidas y fiestas.

Ese tiempo cotidiano va construyendo y sedimentando un tiempo duradero que funciona como garantía y fundamento para la amistad. Implica, en cierto modo, una expresión de mutuo conocimiento y demuestra al amigo o amiga y a terceros la constitución y continua actualización de sus sentimientos de empatía. Así lo decía Andrés: "Yo cuando digo *sos mi amigo* es porque es una persona que la conozco de dos o tres años, que me ha demostrado estar conmigo, que me banca en todas, para mí ése es mi amigo" (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006).

La escuela establece un espacio de encuentro constitutivo de la amistad adolescente, pero no suficiente para garantizar el establecimiento y perdurabilidad de estos lazos de empatía y confianza. La escuela y el curso establecen un espacio común que nos permite observar una proximidad física, expresada en un doble movimiento de juntar y separar. La distribución de los bancos en clase, la disposición de los cuerpos en los distintos espacios escolares (salones, patios, entrada/salida de la escuela) nos permiten conocer la conformación de las redes de amistad.

Por otra parte, los relatos de estudiantes sobre sus amigos nos ayudan a profundizar el conocimiento de cierta proximidad social. La identificación de los grupos que integran el curso se realizó, como ya mencionamos, en base a las definiciones que los mismos estudiantes van armando. De este modo, aquellos que se ubican en similares posiciones en el espacio social tienden a encontrarse *de casualidad* en la escuela y se hacen amigos/as, de este modo se naturalizan y ocultan los mecanismos de agrupamiento. Así, por ejemplo, los que provienen de sectores más humildes, como es el caso de *las negritas* o de *los del fondo*, se encuentran en la escuela y se hacen amigos/as en este espacio (pese a que pueden o no conocerse del barrio). Sin embargo, ello no es suficiente para explicar la conformación de amistades, si no correríamos el riesgo de explicar con cierto esencialismo los agrupamientos de estudiantes. Se suma también lo que está en juego en las relaciones sociales en la escuela, un conjunto de intereses de distinción que se van midiendo cuerpo a cuerpo en la vida cotidiana de la institución. Bourdieu lo plantearía en términos de intereses específicos-illusio (Bourdieu y Wacquant, 1995), ligados a juegos concretos que se desarrollan en las relaciones entre pares. De este modo, por ejemplo, la activa participación de las y los adolescentes en un mercado de gustos y consumos culturales, aún compartiendo similares posiciones sociales, deja entrever criterios de agrupamiento, separación y producción de clasificaciones. No es lo mismo preferir bailes o boliches, música pop, rock o cuarteto, vestimenta negra o de colores, ver novelas o películas, usar o no internet, entre otros. Aparecen varias opciones, a las que no todos tienen el mismo acceso, que van configurando diferencias entre individuos y grupos, como así también desiguales posiciones en el curso.

Florencia y Sabrina, dos alumnas del 2º C que compartieron la misma escuela primaria, viven en barrios de clase media, fueron amigas

e integraron *los Five*, reconocen limitaciones. En 2006, y estando en distintos cursos del Sarmiento, así aparece este tema:

> Sabrina: Con la Flor era amiga, ¿recuerda a la Flor?
> GM: Sí.
> Sabrina: Con la Flor nos conocíamos hace un montón, fuimos toda la primaria juntas, después en 1º año yo no vine y cuando entré acá yo quería ir a la mañana pero no pude y entré a la tarde y ahí la encontré de nuevo… Pero somos diferentes, le gustan otras cosas, ella está en otro ambiente… va a los bailes… Una vez la invité a salir y no le gustó, es muy cerrada.
> GM: ¿Vos fuiste a los bailes alguna vez?
> Sabrina: Sí, una vez con ella, pero me sentía sapo de otro pozo, no me gustó. (Registro de campo, entrevista con Sabrina, escuela Sarmiento, 14 de agosto de 2006)

Esta diversidad se acentúa especialmente en el 2º C, dada la heterogeneidad en la composición social de su alumnado. La complejidad que actualmente presenta la disposición de los sectores medios y sectores medios empobrecidos muestra finas diferencias que marcan profundos desencuentros entre integrantes de un mismo curso.

En relación a ello podríamos pensar que el proceso de fragmentación social en nuestro país, además de diferenciar "ganadores" y "perdedores" –parafraseando a Svampa (2005)–, produce un complejo proceso de diversificación de situaciones en el interior mismo de la llamada *clase media*. Es lo que la autora denomina "fractura intraclase", producida en la década del 90.

> En efecto, para diferentes sectores empobrecidos y en contraposición con otros sectores de las clases medias y medias-altas, la instalación de una zona de vulnerabilidad e inestabilidad terminó por consumar un hiato, una distancia mayor, que es necesario comprender en términos de reducción de oportunidades de vida. (Svampa, 2005: 140)

Ello complejiza el análisis de la nueva pobreza de carácter urbano en el país, la que se caracteriza principalmente por su heterogeneidad, por ser difusa y dispersa, por su carácter intersticial o híbrido.

Lecturas como las de Svampa sobre la composición de la pobreza en la Argentina brindan elementos para profundizar el análisis de lo que ya algunos estudios realizados a principios de los 90 habían descripto

en términos de "pobres estructurales" y "nuevos pobres" (Minujin y Kessler, 1995).

A modo de hipótesis, esta heterogeneidad de situaciones sociales próximas se traduce, entre otras cosas, en una multiplicidad de estrategias de acción y relación que van fabricando tales diferencias y desigualdades. La música, la vestimenta, los peinados, las salidas nocturnas, la televisión, el uso de nuevas tecnologías, la incorporación permanente o transitoria en el mundo del trabajo, las tareas domésticas, la relación con padres y hermanos se convierten en referentes para rastrear dichas diferencias y comprender los modos de *estar juntos* que estudiantes adolescentes van construyendo.

Esta heterogeneidad al interior de los sectores medios empobrecidos que hoy asisten a la escuela pública agrega tensiones a las relaciones sociales y a la conformación de lazos de amistad entre estudiantes adolescentes ya que lo que parece la más ínfima diferencia constituye una profunda distancia. En este sentido, Bourdieu (1991) sostiene:

> … las diferencias percibidas no son las diferencias objetivas, y la *vecindad social*, lugar de la *última diferencia*, tiene todas las probabilidades de ser también el punto de mayor tensión. (…) La diferencia objetiva mínima en el espacio social puede coincidir con la distancia subjetiva máxima: esto, entre otras razones, se debe a que el más "vecino" es el que más amenaza la identidad social, es decir, la diferencia. (p. 231)

Las amistades en la escuela, según lo que hemos podido reconstruir en este curso, se asientan en este conjunto de diferencias que demarcan lazos de inclusión y afecto, pero que se dan en complejos procesos de distinción social que movilizan estudiantes adolescentes. La proximidad y el tiempo compartido, como rasgos que las y los estudiantes expresan en relación a los amigos, se desarrollan en un complicado contexto de redefiniciones sociales donde la heterogeneidad no es sólo del curso, sino de los sectores sociales de los que provienen.

Acerca de amigos/as, compañeros/as y rivalidades

En un curso no todos son amigos/as con todos, algunos integran algún grupo o pareja de amigos/as, otros no tienen amigos/as sino

compañeros/as (buenos o malos) y otros andan solos. Además, aparecen ciertas rivalidades enunciadas como “broncas”, entre estudiantes y/o grupos, es decir enemistades, peleas, hostilidades, rencores.

A partir de los relatos, aparecen diferencias entre compañero/a y amigo/a. Compañero/a es aquel integrante del curso con quien por lo general se establece una *buena* relación, es decir sin peleas, pero no se construye un vínculo de amistad, es decir no se darían las condiciones descriptas anteriormente (confianza, proximidad, tiempo compartido). Hay compañeros/as con los que poco o nada se habla en la escuela y hay compañeros/as más cercanos, con quienes sí se conversa, se comparte la jornada escolar, hay acompañamiento y cierto conocimiento mutuo pero que no alcanzan para ser amigos/as.

Sabrina y Andrés marcan de este modo la diferencia:

> GM: ¿Y vos hiciste amigos en el curso?
> Andrés: Hice unos cuantos amigos, bah… sí, pero más que todo compañeros, no tengo muchos amigos, amigos tengo allá [en su barrio], no soy de tener muchos amigos, o sea… cuatro nada más tengo. (…) Para mí un amigo sería el tipo que está con vos, y que te banca y te escucha en todas. Para mí es así, no es una persona que conocés recién hace un año y por compartir una cerveza o por fumar un cigarrillo no significa que sea tu amigo. (…) Para mí son compañeros nada más, me llevo bien, no tengo ningún problema pero amigos tengo… no soy de tener muchos amigos, siempre tengo más conocidos, amigos tengo cuatro nada más y son todos de allá de mi barrio. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006)

> Sabrina: (…) No tengo amigos en el colegio, salvo Celeste que es una compañera del curso, charlamos, nos contamos cosas pero… es más que una compañera pero no llega a ser amiga. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 14 de agosto de 2006)

Con un compañero o una compañera se comparten momentos o no, pero lo fundamental es mantener una relación “sin problemas”, sin enfrentamientos, sin tensiones. Cuando no hay amistad ni compañerismo aparecen las broncas. Algunas de estas situaciones hemos mencionado en el 2º C entre *los Five* y *los del fondo*, o entre Florencia y *las negritas*.

Bronca implica riñas, peleas, pleitos, disputas que muchas veces se manifiestan en todo tipo de agresiones físicas y verbales (golpes de puño, tirarse el pelo, insultos, agravios, etc.); pero también conlleva sentimientos de enemistad y rechazo que invaden las relaciones sociales en el curso y mantienen latente, y en permanente circulación a través de miradas y gestos, un conjunto de tensiones que van dando cuenta de distancias y diferencias entre estudiantes y grupos. Conflictivas y resquebrajadas interacciones cotidianas que penetran en clases y recreos, que trascienden el curso y se enlazan también a broncas con estudiantes de otros cursos, profesores, preceptores y directivos.

Alumnos y alumnas reconocen cruces permanentes de broncas o como dice Florencia "hay mucha bronca, vos mirás mal y ya te agarran bronca", o Francisco quien afirmaba "a mí me da bronca que nos traten de negros" y en situaciones de disturbio "nos echan la culpa a nosotros, nos tienen bronca". En el caso del 2º C estas relaciones fueron variando con el tiempo, produciendo reacomodamiento, sedimentando algunas diferencias y construyendo nuevos acercamientos. Las broncas mezclan diferencias sociales y dinámicas cotidianas en la escuela: "prejuicios racializados" (Maldonado, 2000) y malas miradas muestran sentimientos de rechazo y desprecio entre estudiantes adolescentes que en un circular permanente van tallando distancias y construyendo algunas trincheras.

Además, cabe destacar otra situación en la dinámica del curso (que puede o no estar vinculada con cierto resguardo de las broncas). Ella se refiere a algunos estudiantes que casi no mantienen relaciones con otros integrantes del curso, no integran ningún grupo, no logran establecer vínculos con sus pares. En este sentido, miembros del equipo de investigación (Uanini y Maldonado, 2007) han destacado que junto a la conflictividad se añade la soledad de algunos adolescentes que transitan su escolaridad secundaria (casi) sin construir lazos. Al respecto sostienen:

> … creemos que la soledad de la que hablamos hoy no es la misma que la de otras épocas, y que no se remite a casos esporádicos, sino a un número importante aunque disperso de alumnos, que no logran ser admitidos en los grupos de pares y se mantienen solos, circulando por diferentes escuelas, amparados por su aspecto de prescindencia o apatía en la relación con el otro, pero que, cuando son interpelados por las investigadoras, responden de maneras no esperadas. Una

soledad que presenta características particulares y ha sido socialmente construida. (Uanini y Maldonado, 2005: 10)

En el 2º C encontramos estudiantes que están solos/as, incluso que no hablan, sus propios compañeros de curso admiten, por ejemplo, "a Marcelo no le conocemos la voz". Y varios otros circulan sin integrarse a ningún grupo, de a ratos se acercan pero ni ellos ni sus compañeros producen lazos de inclusión. Tales son los casos de Alejo que está próximo a *los Five* pero no integra el grupo, Luis, Felipe, Damián circulan "independientes" por el curso. Incluso Sabrina y Vanesa, originarias integrantes de *los Five*, en años posteriores admiten alejamientos y dicen no tener amigos/as en el colegio.

Sobre la construcción de lazos: posibilidades y limitaciones

Al iniciar el trabajo de campo en el 2º C de la escuela Sarmiento me encuentro con relaciones en ebullición. En un contexto institucional en crisis, el curso también daba muestras de altibajos, conflictos permanentes, rivalidades y algunas posiciones definidas en oposición: *los Five*, *los chicos bien* y *los del fondo* en explícitas disputas, las alumnas *negritas* y las chicas ligadas a *los Five*, más algunos otros estudiantes en situaciones de mayor independencia se acercan de a ratos a algún grupo o están solos.

Aquel 2004 me permitió conocer definiciones de amistad (algunas iniciadas en 2003), por ejemplo entre *los Five*, de apoyo y defensa mutuos ante situaciones calificadas de discriminatorias por sus miembros, explicitación y cierta ostentación de la homosexualidad; *los del fondo*, chicos que muestran un lado rudo, a los que no les gusta estudiar, los que mantienen su hombría en cargadas y burlas; y *los chicos bien* quienes se preocupan medianamente por sus estudios, donde está Gabriel, blanco de los mensajes amorosos de Pedro.

Al año siguiente (2005) el panorama ya es bien distinto, la nueva pintura en las paredes y los pisos siempre relucientes muestran una "limpieza" que se puede leer en muchos sentidos. *Los del fondo* ya no están más en la escuela, aquellos quienes detrás de su rudeza, brusquedad, *in*corrección y desacato ocupan posiciones de mayor exclusión social, no continúan estudiando, no conforman más el curso.

Los Five comienzan un proceso de separación: Pedro y Facundo se quedan de año. Facundo se ha ido de la escuela en septiembre de 2004, al límite de amonestaciones, su padre en acuerdo con la directora retira al estudiante para reinscribirlo en la misma institución al año siguiente pero en el turno mañana para volver a cursar 2º ("porque los chicos que tienen problemas pasan a la mañana", me aclara Alejo). Pedro también repite 2º pero en una escuela de su barrio. Vanesa y Lucio continúan en 3º año, sentándose juntos en el aula como desde 1º año (2003). Florencia y Alejo siguen en 3º próximos a ellos. Sabrina se cambia al turno mañana así dispone de tiempo para ver a su novio. Todas *las negritas* se quedan de año, menos María, algunas repiten en la escuela Sarmiento, otras se van y les pierdo el rastro. A Marcelo, el "solitario sin palabras" del curso, no lo veo más. De *los chicos bien* siguen Gabriel y Darío, los otros pasan de año pero buscan ubicarse en otra escuela o en otro curso de la Sarmiento que ofreciera condiciones más favorables para el estudio.

En síntesis, de los 31 alumnos/as que integraban el 2º C en 2004, al año siguiente en 3º C encuentro 11 a comienzo de año y sólo a nueve al finalizar el ciclo lectivo (Florencia, Alejo, Lucio, Vanesa, Gabriel, Darío, Luis, Felipe y María). A ellos se suman seis alumnos nuevos, todos repitentes, tres asistían el año anterior a la Sarmiento y los tres restantes vienen de otras escuelas (dos públicas y una privada); uno de estos estudiantes además está "judicializado"[3] (Damián).

Sin duda, en este *nuevo* curso las tramas de relaciones son distintas, continúan algunos lazos de amistad, otros se diluyen con lo que aminoran también algunos conflictos. En relación al curso, Alejo me cuenta de entrada en 2005 que "hay compañeros nuevos, está más tranquilo, echaron a algunos".

Los alumnos que se incorporan al curso y provienen de otras escuelas (sobre todo Damián y Maxi) se acercan a Gabriel y Darío. Gabriel también reconoce que el curso está más calmo y la ausencia de los compañeros gays ha disminuido cargadas y hostigamientos.

> Gabriel: El año pasado había problemas con algunos gay que era… todo mal estaba con ellos, por lo menos ahora ya… (…)
> GM: ¿Y te gusta más este año? ¿El curso?
> Gabriel: Sí, y el año pasado solamente me juntaba con Javier y Diego, ahora está él, también está el López (…) Es como que ahora tengo muchos más amigos, antes éramos tres nomás, ahora somos como seis

más o menos en el grupo. Además me llevo bien con todos, con los otros grupos también, o sea no me hablo así pero está todo bien, me hablo hasta ahí nomás pero no tengo problema, ahora cambiaron los alumnos, todos somos mejores compañeros… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 3 de junio de 2005)

Gabriel plantea nuevamente la diferencia entre amigos (los de su grupo) y compañeros (el resto) a la que hacíamos alusión más arriba, y admite que transita 3º año con menores conflictos, si bien no habla con todos "no tiene problemas", son "mejores compañeros".

Con respecto a *los Five*, en 2005 ellos se siguen viendo durante un tiempo más en la escuela ya que se visitan o se cruzan a la entrada, la salida, en las horas libres (sobre todo en la primera mitad del año). Cuando indago sobre la mirada que tienen acerca de los años pasados, los relatos rescatan y añoran, de modo un tanto idealizado, los momentos vividos. Es decir, me cuentan una versión sobre su relación que en algunos puntos no se condice con la realidad que observo, incluso en sus relatos aparecen algunos puntos en cierta contradicción; por ejemplo, dicen que son amigos pero que están separados, que se han peleado (en el caso de Pedro). Veamos parte de los diálogos con Pedro y Facundo, quienes hacen una especie de síntesis desde que inician el secundario:

Facundo

Facundo: Bueno de ahí nos cambiaron de curso (de 1º B a 1º C) y nos hicimos amigos entre los cuatro [Pedro, Lucio, Vanesa y Facundo]. Es como que ya hicimos un pacto de amistad y hasta el día de hoy sigue.
GM: ¿Cuál?
Facundo: Juramos ser amigos hasta la eternidad, o sea hasta que ya no quede nada.
GM: ¿Y lo hablaron eso entre Uds.?
Facundo: Sí. Una vez acá en el parque un día que nos habíamos hecho la chupina una vez quemamos… o sea cada uno ponía tres cosas que deseara en una hoja y después las quemamos, hicimos una tipo fogata y las metíamos ahí y hasta que no quede el último pedacito de hoja…
(…)
GM: Uds. vivían juntos…

Facundo: Sí, o sea era como que todos teníamos el mismo pensamiento, al ser creo de la misma idea todos, nos sentíamos bien cada uno. Y aparte cada uno tenía como una función que cumplir porque por ejemplo… no sé… o sea éramos de muy distinta forma pero a la vez también iguales. (…)
(…)
GM: Y en 2º año qué pasó, yo ahí les hice esa entrevista más o menos a mitad de año, o sea hasta ahí estaba todo bien y después…
Facundo: O sea hasta el día de hoy está todo bien, lo que pasa es que estamos medio separados porque el Pedro se cambió de colegio, yo me pasé a la mañana, y bueno los chicos están a la tarde. En 2º año estábamos bien, después llegó Sabrina, una chica que… Éramos cuatro y después con ella cinco.
GM: ¿Y Alejo?
Facundo: Y Alejo, no éramos… o sea con Alejo éramos amigos pero no como yo, el Pedro, la Vanesa y el Lucio, con la Sabrina también, pero era como que nosotros cuatro siempre estábamos juntos, o sea nunca uno estaba en la cantina y el otro allá… no… donde iba cada uno íbamos todos. En cambio con la Sabrina y el Alejo, o sea por ejemplo el Alejo estaba allá y nosotros no, de vez en cuando hablábamos pero con el Pedro, la Vanesa y el Lucio… o sea estábamos sentados yo al lado del Pedro y la Vanesa al lado del Lucio…
(…)
GM: ¿Y a fin de año después qué hiciste? Te fuiste del cole…
Facundo: Me fui del colegio porque bue… me sacó mi papá, o sea me faltaban dos amonestaciones para que me echen y si me echaban este año no iba poder volver a entrar. Y bueno estuve trabajando con mi papá en jardinería.
(…)
GM: ¿Tenías ganas de volver a la escuela?
Facundo: Sí, me había arrepentido un montón, igual los venía a visitar siempre a los chicos.
GM: ¿De qué te arrepentiste?
Facundo: De haber dejado. O sea el problema no era dejar de estudiar, sino el problema era dejar de estar con los chicos, o sea era como que las tardes no eran lo mismo, me ponía a ver tele como un estúpido y no sabía qué hacer, en cambio con los chicos…
GM: ¿Y ahora a la mañana?
Facundo: Ahora a la mañana estoy bien, no sé, pero prefiero mil veces a la tarde.
GM: ¿Extrañás?

Facundo: Sí, a los chicos más que todo, o sea yo a ellos los quiero un montón, la verdad que fueron mis amigos desde 1º año y es como que… todas las cosas que hemos hecho juntos…
GM: ¿Se siguen viendo?
Facundo: De vez en cuando. (Registro de campo, entrevista con Facundo, escuela Sarmiento, 28 de septiembre de 2005)

Pedro

GM: ¿Y qué fue lo mejor que tuvo ese grupo para vos? ¿Y lo peor?
Pedro: Lo más lindo es que seguimos siendo amigos y lo peor es que nos separamos.
GM: ¿Y no los has visto más?
Pedro: A la Sabrina y al Alejo no, a la Vanesa y el Lucio los vi más. Yo con el Lucio y la Vanesa estamos peleados.
(…)
GM: Qué cosa que se hayan encontrado con Facundo en 1º año…
Pedro: ¡Sí! ¿No? (…) Y todavía seguimos siendo amigos, no nos peleamos nunca todavía, nunca nos peleamos con el Facundo, hace tres años que nos conocemos y nunca nos peleamos.
GM: Ahora no se ven tan seguido…
Pedro: No, pero cuando nos vemos nos hartamos de hablar, o sea todo lo que no nos contamos, nos contamos. En la fiesta de la Flor, con la Sabrina no nos veíamos hace mucho y nos hartamos de hablar. (Registro de campo, entrevista con Pedro, en la escuela de su barrio, 20 de octubre de 2005)

Son amigos, está "todo bien", pero están separados, es decir, que se deja de compartir el cotidiano escolar. Si bien estar en el mismo curso no es garantía indiscutida para conservar amistades, es un elemento sumamente importante para cultivar relaciones de afinidad. La proximidad en la escuela para verse y conversar afianza los vínculos, comprueba los gustos compartidos, y reafirma la posibilidad de apoyarse y diferenciarse de otros.

Estos diálogos vuelven a mostrar las definiciones de amistad: reaparece el tiempo cotidiano y los "tres años" vividos juntos, la proximidad expresada en "un mismo pensamiento", en "ser de la misma idea todos", en un "pacto de amistad" que es jaqueado en la realidad pero que opera como espacio de encuentro (res)guardado en los recuerdos, aún estando separados. La escuela posibilita dicha

construcción conjunta de amistad, aunque también participa, junto a otros elementos, en la separación de sus integrantes.[4]

A las discontinuidades producidas por cambios de escuela, turno o curso, se suma la elección de la especialidad para aquellos que pasan a 4º año en 2006. En la escuela Sarmiento alumnos y alumnas deben optar entre Ciencias Sociales o Artes. La mayoría de las y los estudiantes de 3º C opta por Sociales y sólo María y Luis pasan a Artes. Ese año además encuentro nuevos integrantes y el curso que en 2005 tenía quince alumnos casi duplica el número en 4º Sociales ya que se han incorporado alumnos/as de otros cursos o escuelas. Al retomar mis observaciones ese año 2006 encuentro un curso de aproximadamente veintisiete estudiantes, distribuidos en un aula de planta baja, de forma cuadrada y con ventanas al parque. Todos los "originarios" del curso menos Maxi (es decir: Vanesa, Lucio, Florencia, Alejo y Gabriel de 2004, y Nina, Maxi y Damián de 2005) se ubican en una fila de bancos dobles al lado de las ventanas que dan al parque. En el lado opuesto otra fila de bancos dobles ubica a los alumnos nuevos. Al medio de esta aula un amplio espacio vacío llama mi atención y pone significativa distancia entre los que se ubican en un extremo y otro del espacio.

Gabriel se sienta junto a Damián en la fila con los que otrora marcaba distancia y algunas broncas (viejos integrantes de *los Five*). Y Maxi, amigo de Gabriel el año anterior, con nuevos amigos en la otra fila. Lucio y Vanesa se sientan juntos, como lo hacen desde 1º año, aunque cerca de fin de año se pelean. Alejo, Florencia y Nina arman un trío al final de la fila. Pero veo además que los "históricos" integrantes del curso no sólo comparten la fila, sino también algunos juegos y charlas. No significa ello que sean amigos pero da la impresión de que se han relajado tensiones, producido reagrupamientos y buscan diferenciarse de las y los estudiantes nuevos. Además se hace presente cierta apatía y nostalgia por los años pasados, tal vez como plantea Florencia en el epígrafe de este capítulo, entre ellos son amigos "porque no le queda otra". Si bien la alumna manifiesta ser amiga de Alejo y Lucio, de los otros es sólo compañera, la expresión "no queda otra" retrotrae la mirada a la dinámica de los procesos que transitaron como curso, a las definiciones y reconfiguraciones que van adoptando los grupos y las soledades que se reúnen rearmando vínculos en contextos donde (casi) todo a veces parece que se deshace.

De un año a otro se han producido significativas transformaciones en la constitución de este curso y al respecto me pregunto: ¿Qué pasa con las relaciones de amistad-enemistad en un curso que sufre tal proceso de cambio en su composición? ¿Cómo continúan (si es que lo hacen) esos lazos de amistad cuando la escuela como espacio de encuentro se desdibuja? ¿Qué sentidos sugiere asistir a la escuela cuando mis amigos/as ya no comparten el curso? ¿Cómo se rearman las tramas afectivas entre originarios integrantes del 2º C con nuevos compañeros/as?

Teniendo en cuenta lo que venimos presentando y en relación a los contextos, algunas relaciones entre lo que pasa con las y los alumnas/os y los cambios en las dinámicas institucionales (principalmente a partir de las transformaciones en la gestión) nos permiten aventurarnos en la descripción de ciertos pasajes en las relaciones de amistad en el curso: del caos a la conformación de algunos grupos (2003/04), de los grupos a la desintegración (2004/05) y de la desintegración al reagrupamiento (2005/06). Cuando hago referencia a las transformaciones en la gestión, no sólo me remito al recambio de directoras, sino a todo lo que ello deja ver en relación a la regulación estatal de la escuela media, al modo en que el sistema educativo provincial funciona y encara la educación de jóvenes adolescentes. Recordemos que en 2003/04 encontramos la condición de precariato de las directoras, falta de vicedirectores en una escuela de más de 700 alumnos y sólo tres preceptores en el turno tarde para responder a doce cursos, entre otros. Luego, en 2005, un brusco cambio de gestión reestablece cierto orden, sin mediar transición, ni diálogo. Éstas no son notas del contexto sino que nos introducen a cuestiones de política educativa e institucional que se hacen presentes en la socialización cotidiana de estudiantes adolescentes y que también marcan las relaciones entre ellos.

En los últimos años que yo observé la escuela y el curso, estos sentimientos de *amistades separadas*, de peleas entre viejos/as amigos/as, de nuevos encuentros con aquellos otrora distantes, se presentan como una situación que no se limita sólo a los afectos, sino que muestra también una forma de estar en la escuela y en las clases. Expresa un modo de arbitrar las relaciones con docentes, directivos, preceptores y demás compañeros, de ir construyendo subjetividades y experiencias (o prácticas) donde la discontinuidad, la añoranza, el dolor y la soledad se hacen presentes.

La directora me comenta en octubre de 2006:

> Directora: ¿En qué curso estabas vos?
> GM: En 4º B [Sociales].
> Directora: Estamos por hacer una reunión de padres porque se quedan todos en 4º. Tenemos un problema gravísimo. No hacen nada, tienen una apatía… Y la escuela no puede hacer nada… eso viene de la casa. (…) Un problema gravísimo. Cristina que da clases de Lengua, no sabe cómo entusiasmarlos ya… Hablá con ella, dice que "están…" en clase nada más, "están ahí…" (Registro de campo, charla con la directora, escuela Sarmiento, 19 de octubre de 2006)

Además yo veo a aquellos integrantes originarios del curso, por ejemplo en la Jornada Artística[5] que se realizó en octubre de 2006 no presentan ningún trabajo, están sentados en unos bancos al inicio de las actividades y luego permanecen afuera, en la terraza: conversan, patean una pelota, miran la calle, juegan al voley, lejos de resto del estudiantado, al margen de la música que suena en ese momento. Incluso siento más distante la relación conmigo, a veces esquivan mi saludo, me cuesta concretar las entrevistas, parece que no tienen muchas ganas de hablar. Situación distinta a la de años anteriores en los que habíamos mantenido una relación bastante fluida.

La última entrevista que hago la comparto con Florencia, Alejo y Lucio (quien se ha peleado con Vanesa y con Pedro). Me costó entenderlos, hablaban mucho entre ellos y se reían, hacían chistes todo el tiempo en respuesta a mis preguntas. Me contaron de 4º año y de lo que sabían de los compañeros/as que ya no asistían más a la escuela.

> [Se quedan hablando entre ellos, y dicen…]
> Alejo: Hubo años mejores…
> GM: ¿Les costó el cambio? [El paso de CBU al Ciclo de Especialización]
> Florencia: Sí, un montón.
> GM: ¿Por qué les costó?
> Florencia: Muchas materias, muchos trabajos, muchas pruebas, por ejemplo tres pruebas en un día…
> Alejo: Aparte nosotros trabajamos. Muchos trabajos.
> Florencia: Y aparte mucha presión, los padres te dicen que hay que pasar [de año].

> Alejo: Aparte son muchas horas en el colegio, desde la una y media hasta las siete y cuarto, los días que tenemos Educación Física desde las nueve y media de la mañana hasta las siete y cuarto de la tarde.
> Lucio: Yo no me puedo volver ni a bañar, tendrían que ponerla más antes a la hora… son muchas cosas. (…)
> GM: Me acuerdo de Uds. en 2º… (…)
> Florencia: Esos eran años felices…
> GM: ¿Sí?
> Florencia: Sí, 1º y 2º año.
> Alejo: Hablemos de la felicidad [risas]. Ella dice que es infeliz, todos los días viene con sueño…
> Lucio: Le duele la cabeza.
> Alejo: Con hambre, con dolor de espalda.
> Florencia: [Se ríe a carcajadas]
> Lucio: Yo creo que el único día que la vi feliz fue cuando… [No se escucha]
> Alejo: Parece una vieja.
> GM: ¿Y por qué extrañás 1º y 2º?
> Florencia: Porque me gustaba más, a mí me gustaría… 1º y 2º estaban más buenos… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 9 de noviembre de 2006)

La nostalgia por los años pasados, expresada en frases como "hubo años mejores" y "1º y 2º estaban más buenos", se cuela en la realidad de un 4º año que presenta para estos/as alumnos/as renovados desafíos en cuanto al estudio, los trabajos y las horas de clase. Pero que además los encuentra en redes de relaciones afectivas resquebrajadas, que han mostrado pérdidas y reacomodos en los últimos tiempos, pareciera que son pocos los lazos que los ligan y escasos los espacios desde donde vincularse con la escuela. Las exigencias académicas, a las que no responden como la escuela espera, desnudan una situación ante la cual los profesores no saben qué hacer, en este sentido, tal vez ingenuamente, la directora plantea que "no puede hacer nada" ya que esa apatía "viene de la casa". De esta manera se invisibiliza el lugar de la escuela en la construcción de dicha situación de desidia e inercia.

Podríamos pensar en una suma o acoplamiento de soledades que en algunos casos logran reacomodarse y en otros no. Así, por ejemplo, se reconstruye la amistad entre Florencia, Alejo y Lucio quienes, según ellos mismos habían expresado, antes no eran muy amigos. A pesar de esto van logrando construir un espacio de encuentro y reactualizar

algunas experiencias ligadas a la amistad: comparten tareas escolares junto con el chiste, la diversión, algunas travesuras conjuntas y ciertas charlas que les permiten definirse como amigos aunque de un modo particular, limitado por las circunstancias que alejaron a otros compañeros; reconocen que "no les queda otra".

Pero hay otros que transitan de algún grupo de amigos/as a situaciones más solitarias, de superficiales acercamientos con compañeros nuevos, de un estar en la escuela que los encuentra involucrados en endebles relaciones, ligeras conversaciones, casi sin compartir espacios fuera de la escuela, casi sin generar la confianza que permita sentirse acogido en una amistad. Sabrina confiesa no tener amigos en el colegio. Vanesa se ve sola en los recreos, se acerca a algunas compañeras nuevas sin establecer demasiado entendimiento. Gabriel deambula, de a ratos con Alejo, de a ratos con Damián, casi nada con Maxi que ha encontrado nuevos amigos. Facundo está casi todo el tiempo con su hermana y confidente, de vez en cuando también con alguna otra amiga de ella.

Las relaciones de amistad y compañerismo se convierten en vínculos inclusores, no sólo entre pares sino que también abonan la construcción de lazos con la institución escolar. En la experiencia escolar cotidiana colaboran con los quehaceres escolares, en tanto generan redes de contención y apoyo para la realización de actividades requeridas por distintos profesores, en la clase o como tareas. De hecho, en el caso que venimos analizando, son sugerentes los enlaces entre estos frágiles o discontinuos lazos afectivos y el rendimiento escolar que muestra una profunda apatía ante el estudio y una gran preocupación institucional manifestada en la posibilidad de que "se queden todos en 4º" como dice la directora.

* * *

Por último, los caminos que dibujan estas relaciones socioafectivas (la amistad, el compañerismo, la bronca, la soledad) entre los y las estudiantes del curso, no sólo nos ofrece múltiples pistas para conocer qué implican para ellos/as estos sentimientos y estar en la escuela, sino que también nos lleva a alejarnos de la idea de grupo como un todo cerrado, homogéneo y ahistórico.[6] Por el contrario, dichas definiciones dependen de las relaciones que entre pares construyan, como sujetos sociales y con sus contextos. En coordenadas como las descriptas de

fuerte inestabilidad institucional y donde los circuitos de relaciones entre adolescentes se encuentran tan fragmentados, resulta apremiante resaltar que los agrupamientos (grupos), en tanto espacios de socialización entre pares, constituyen procesos dinámicos, cambiantes, en permanente movimiento.

Referido a ellos, cabe recuperar los aportes teóricos que entienden la identidad como una categoría de carácter relacional donde los procesos de identificación y diferenciación se producen simultáneamente y al calor de intercambios sociales que la construyen y reconstruyen (Cuche, 1999). Por ejemplo, tal es el caso entre *los Five*, *los del fondo* y *los chicos bien* quienes contraponen sentidos sobre la escuela, las definiciones sexuales, los "gustos" culturales, etc. Luego con los cambios de compañeros/as las identificaciones y diferenciaciones van modificándose también, se reacomodan en nuevos escenarios, tal como lo describimos más arriba.

Sin embargo, a pesar de estas aclaraciones, aparecen ciertas situaciones que incluso escapan a esta definición dinámica de grupo. Tal es el caso de los chicos solos o de los "alumnos en tránsito" que circulan por cursos y escuelas (Servetto, 2005). ¿De qué grupos hablamos en estos casos? ¿Qué carácter adquieren allí los intercambios sociales y las construcciones de afinidad? ¿Cómo se producen procesos de identificación-diferenciación? Y por lo tanto, ¿cómo se constituye alteridad? Estos son temas que no quedan resueltos en esta tesis pero que sí, a partir de este trabajo de indagación, abren pistas para seguir repensando y dando a conocer cómo se producen los afectos en la construcción de experiencias escolares en estos tiempos.

Los lazos socioafectivos como la amistad y el compañerismo desarrollados en la escuela secundaria son importantes en la construcción de las experiencias escolares, en el desarrollo de los aprendizajes y en la apropiación de la escuela. Van forjando experiencias de vida de estudiantes adolescentes que los/as van formando como sujetos escolares que en ciertas redes sociales construyen espacios de diálogo y confrontación, de confidencia y discusión. Además, en tiempos de fuertes conflictos, las amistades constituyen espacios de resguardo y lucha con otros, redes de contención para permanecer en la escuela de algún modo. Aún dentro de una mirada múltiple y dinámica sobre la idea de grupos de amigos, su constitución en la escuela adquiere particulares características que tal vez no ofrezcan otros espacios de

socialización juvenil. La escuela y su modo de regulación de la vida estudiantil posibilitan el encuentro con otros cercanos, aunque al mismo tiempo participa de las limitaciones, y en algunos casos de la extinción, de aquello que viabiliza. Como en el caso analizado, la escuela se hace eco de la complejidad social del alumnado, la precariedad de las condiciones institucionales previstas por el Ministerio, y resuelve de un modo improvisado la socialización de sus estudiantes, con repercusiones de apatía que luego se hacen difíciles de revertir.

Notas

1 “Aguante” es una categoría nativa que significa apoyar, contener, escuchar, acompañar, a menudo se relaciona con “estar con el otro en las buenas y en las malas”.

2 Para el turno tarde, las horas de educación física se dan a la mañana (en contraturno) y la mayoría de los y las estudiantes no regresa a sus hogares para almorzar, a veces el tiempo no alcanza para ir y volver, no se puede enfrentar el gasto de los viajes en colectivo, o prefieren gastar ese tiempo con amigos en el parque, haciendo tareas en biblioteca, entre otros.

3 Damián es un adolescente abandonado por sus padres. Vivió un tiempo en el Chaco, con su abuela, y allí cursó la primaria completa en una misma escuela y sin repetir ningún grado. Luego hizo 1º año en una escuela técnica de aquella provincia. En el transcurso de 2º año vuelve a Córdoba y se inscribe en una escuela pública del centro donde cursa dos veces 2º año (repite) y 3º, año que también repite pero no en aquella escuela sino en la Sarmiento. Al preguntarle por su vuelta a Córdoba y los cambios de escuela me explica que todo fue por “problemas familiares”, pero no ahonda en el tema. Damián es un buen alumno, se ocupa y preocupa por sus estudios, tiene expectativas de ir a la universidad. Está bajo la tutela de un juez de menores y vive en una residencia con otros jóvenes en similar situación.

4 He podido observar que la escuela “contiene”, pero a partir de septiembre, octubre (tal como me lo explica una preceptora) se permite apartar a los más revoltosos, en arreglo implícito con autoridades del Ministerio de Educación. Así, por ejemplo, Facundo y Lucho de una semana para la otra ya no van más a la escuela (los echan, recomiendan su retiro, acuerdan un alejamiento).

5 En la Jornada Artística los cursos presentaban trabajos de distintas asignaturas: Tecnología, Música, Plástica, Geografía, Historia, etc. Las producciones eran expuestas en el colegio en stands armados con bancos, en las paredes o en el escenario (para los que cantaban o tocaban algún instrumento). Ese día no se dictaron clases sino que todas las horas estuvieron destinadas a mostrar y recorrer las exposiciones de las y los estudiantes.

6 Muchas veces estas ideas de grupo son utilizadas para justificar, de modo esencialista, diferencias entre los adolescentes que cierran el análisis y las posibilidades de conocer(los). Es decir, alguien es así debido al grupo en el que está o “por la junta” como suelen justificarse ciertos comportamientos “inapropiados” entre los alumnos ob-

servados. Otras veces estos conceptos aparecen naturalizados y asociados linealmente a las ideas de estudiante y adolescente: el "grupo de pares", los "amigos", la "banda", la "junta" emergen como espacios naturales de los y las adolescentes, propios de la edad, de su proceso de crecimiento, de socialización o de desapego de la familia.

Capítulo 7

Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gays

> *Estábamos en biblioteca: Mari la bibliotecaria, Vanesa, algunos otros chicos, Facundo y yo… Al rato Facundo se sienta en la mesa donde está Vanesa y comienza a ver revistas, recorta caras y cuerpos que combina armando originales personajes, se detiene en uno. Pone todo su empeño en este collage. Arma un personaje con cara de hombre y cuerpo de mujer, le pone nombre "éste se llama Su Laport". Con cara de Osvaldo Laport y cuerpo de Susana Giménez confecciona una síntesis que nos hace sonreír a los que estábamos allí. Mari se lo pide para la revista.*
> (Registro de campo, charla con alumnos en la biblioteca, escuela Sarmiento, 28 de septiembre de 2005)

Propongo en este capítulo trabajar algunas líneas de indagación sobre las tramas escolares donde participan alumnos gays. Intento documentar minuciosamente algunos de los laberintos que recorren los *escapes* y *sin salidas* vinculados a sus experiencias afectivas y sexuales en un entorno escolar y familiar que se disputa y tensiona entre juzgar-aceptar, discriminar-acompañar, apoyar-ignorar.

Recordemos que *los Five* es un grupo de amigos en el que participan alumnos gays, quienes inician sus vínculos de amistad en el transcurso del 2003 mientras cursaban 1º año[1]. *Los Five* es el nombre asignado al grupo por uno de los integrantes. Estos amigos comparten una serie de experiencias escolares y extraescolares, cotidianas y excepcionales que fortalecen sus vínculos de amistad. Viven juntos "chupinas"[2], charlas en el parque, salidas en el fin de semana, promesas, secretos, discusiones

con profesores y peleas con compañeros. Sus historias personales y sociales difieren en algunos puntos y se aúnan en otros. En el espacio escolar ellos son amigos, se defienden y apoyan mutuamente ante lo que consideran ataques y discriminación por parte de sus compañeros, ofensas que se producen a raíz de las manifestaciones corporales, gestuales y discursivas de Pedro y Facundo.

"Soy puto ¿y qué? Ése es mi problema"

El tema de la homosexualidad en el curso y en la escuela irrumpe de la mano de estos alumnos, en su presentación personal, en sus palabras, gestos, modos de vestir y de actuar. Su autodefinición interpela a la escuela como institución y a sus propios compañeros y compañeras.

A partir de reiteradas lecturas del material de campo, se desprende que los alumnos gays adoptan y/o crean sus propias maneras de nombrarse y caracterizarse, a la vez que aparecen definiciones construidas o sugeridas desde otros actores institucionales, tanto directivos, docentes y preceptores como desde los discursos de otros compañeros.

¿Cuáles son los nombres atribuidos, adoptados, autoasignados? ¿Qué sentidos sociales se entremezclan en las definiciones? ¿Cómo se juegan en las relaciones de poder las posibilidades de nombrar/nombrarse?

Casi como carta de presentación, en aquella primera entrevista al grupo de referencia, al preguntarles sobre las relaciones entre compañeros/as en el curso comentan:

> Vanesa: Hola y chau, nada más.
> Facundo: No, mucho no nos hablamos, porque nos discriminan a nosotros dos [refiriéndose a Pedro y él], nos dicen que somos putos.
> Lucio: ¡Exactamente!
> Facundo: A mí ni me va ni me viene… yo soy puto, ¿y qué? Ése es mi problema. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 27 de septiembre de 2004)

"Puto" parece ser la manera más común para nombrar a estos compañeros, constituye una forma de referirse a ellos, de constituirlos, de establecer cierto tipo de relación. Recuperando algunos aportes de Judith Butler (2004), podríamos pensar que "puto" surge como discurso ofensivo pero que es devuelto a los otros de un modo diferente. Si

"puto" constituye en un primer movimiento un insulto y agravio hacia los estudiantes gays, en un segundo movimiento estos alumnos adoptan ese nombre y devuelven la palabra a los compañeros a través de la pregunta y consiguiente aclaración: "¿Y qué? Ése es mi problema". Asumen su condición y constituyen su posición en trinchera para la lucha, devuelven una interpelación que parece esperar una respuesta que mantenga a los camaradas en relación, en disputa. Uno y otro movimiento se reiteran en una cadena de significaciones y resignificaciones cuyos extremos de inicio y fin no están determinados, se entremezclan con la vida cotidiana y con los cruces permanentes fuera y dentro de las horas de clase, fuera y dentro de la escuela.

En este sentido, recupero la hipótesis plateada por Butler según la cual "el habla está siempre de algún modo fuera de control" (2004: 36). La autora sugiere que "el habla puede ser devuelta al hablante de una forma diferente, que puede citarse contra sus propósitos originales y producir una inversión de sus efectos" (2004: 35).

Los insultos, y los sentidos que entrañan, no recaen sólo sobre Pedro y Facundo sino sobre los compañeros que están próximos a ellos, sobre Lucio principalmente, tercer varón del grupo, y también sobre otros (chicas y chicos) que circulan alrededor de estos y que mantienen con ellos una relación de acercamiento y solidaridad.

Este juego de idas y vueltas no implica sólo la palabra, sino y sobre todo, compromete el cuerpo propio y ajeno. No es exclusivamente lo que se dice aquello que molesta y produce rechazo, sino el modo en que se implican gestos, mímicas, posturas y desplazamientos. Autores como Merleau-Ponty, Goffman y Le Breton marcan la importancia del cuerpo puesto en juego en la comunicación, de los gestos en la interacción y de las emociones que conllevan.

"El gesto es una figura de la acción, no un simple acompañamiento decorativo del habla" (Le Breton, 1999: 38). Las formas propias "de mujer" no son un aditivo en los modos de proceder de *los Five*, constituyen una "puesta en escena" (Goffman, 2006) que entraña sentidos que realmente fastidian, sobre todo a algunos compañeros que integran otro grupo al que la preceptora nombra como *los chicos bien*. Ellos manifiestan:

> GM: Pero cuando ustedes dicen que son gays es porque les parece o porque saben...

Gabriel: ¡No, si sabemos! Matate, son gays.
Miguel: La forma de ser.
Gabriel: Pero cómo hacen todo, todo lo que hacen es de mujeres...
GM: ¿Qué cosas por ejemplo?
Gabriel: No sé.
Darío: La forma de caminar...
Gabriel: Los juegos de las manos... (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 29 de octubre de 2004)

Merleau-Ponty (1966) manifiesta:

> El sentido de los gestos no es dado, sino comprendido, es decir, reasumido por un acto del espectador. (...) La comunicación o la comprensión de los gestos es el resultado de la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles de la conducta del otro. Todo sucede como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto del que soy testigo dibuja como sobre un papel cuadriculado un objeto intencional. Este objeto se hace actual y se comprende plenamente cuando los poderes de mi cuerpo se le ajustan y lo recubren. El gesto está ante mí como una pregunta, me señala determinados puntos sensibles del mundo, y me invita a unirme a ellos. (p. 203)

Entre *los Five* y *los chicos bien* hay continuas disputas con distintos ribetes. En relación al punto que venimos desarrollando, al modo de un juego de espejos, aquello que marca Merleau-Ponty sobre los sentidos del gesto en la relación nosotros-otros, podría pensarse en una disputa entre lo masculino y lo femenino, como si los modos de proceder de los alumnos gays caracterizados como "de mujer" tensionaran la masculinidad de los otros.

Los alumnos en la trama social

No puede analizarse la homosexualidad en la escuela desligada de otras circunstancias sociales, culturales y económicas. La condición homosexual por sí sola no explica las relaciones sociales entre las y los estudiantes en el curso.

¿Por qué molesta tanto la afirmación de la homosexualidad de estos alumnos? ¿Qué la constituye en un problema del gabinete

psicopedagógico? ¿Cómo es recibido por algunos profesores? ¿Por qué da “asco” a ciertos compañeros?

Podríamos pensar que la irrupción y ostentación de la homosexualidad en la escuela cuestiona los límites de lo social, de lo socialmente aceptable y esperable de un estudiante adolescente. Máxime, desde el lugar subordinado en que estos alumnos tramitan las relaciones sociales en la escuela, ya que no son gays artistas o intelectuales, como a los que hace referencia Bourdieu (2000)[3], sino que se trata de adolescentes, pobres y estudiantes de escuela pública.

Bourdieu sostiene que “el movimiento gay y lesbiano agrupa a unos individuos que, aunque estigmatizados, son relativamente privilegiados, especialmente desde el punto de vista del capital cultural, que constituye una base considerable en las luchas simbólicas” (2000: 148). Por un lado, el autor resalta el profundo cuestionamiento que realiza este movimiento al orden simbólico vigente y sus fundamentos, pero por otro, cuestiona hasta qué punto no se aplica a sí mismo los principios dominantes, como si disolvieran en cierto modo sus propias bases sociales, las mismas que construyeron para existir como fuerza social capaz de derribar el orden simbólico dominante.

Los jóvenes gays de la escuela pública que abordamos, habitan una posición del espacio social mucho más desfavorable y con escasas, o casi nulas, posibilidades de reivindicación. La manifestación de su homosexualidad se da en una sociedad y en una institución escolar construidas sobre un modelo heterosexual. El sexo, masculino o femenino, es una normativa a la cual hay que ajustarse. Al respecto Butler (2005) manifiesta:

> El “sexo” no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese “uno” puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural. (p. 19)

Masculino y femenino, varón y mujer, son los lugares preestablecidos por el imperativo heterosexual, son el origen y fin de procesos de identificación que tienden a excluir y repudiar otras identificaciones, entre ellas la homosexual. Según Butler: “Esta matriz excluyente mediante la cual se forman sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que

no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos” (2005: 19). Lo abyecto hace referencia a un lugar invisible, inhabitable, excluido de la vida social, sin embargo está densamente poblado por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos pero son necesarios para determinar la esfera de los mismos.

Utilizando una metáfora similar, Bauman (2005) se pregunta por los “residuos humanos” o “seres humanos residuales”. Sostiene que el orden social imperante produce a la vez “sujetos legítimos” y “humanos residuales”. Como dos caras de una misma moneda, la globalización (en su última versión) se ha convertido en una “cadena de montaje” de residuos humanos.

> Las causas de la exclusión pueden ser distintas, pero, para quienes la padecen, los resultados vienen a ser los mismos. Enfrentados a la amedrentadora tarea de procurarse los medios de subsistencia biológica, al tiempo que despojados de la confianza de sí mismos y de la autoestima necesaria para mantener su supervivencia social, no tienen motivo alguno para contemplar y saborear las sutiles distinciones entre sufrimiento intencionado y miseria por defecto. (Bauman, 2005: 58).

Éstas tienden a ser las características de los lugares y los senderos (pre)destinados a estos sujetos jóvenes, estudiantes, gays y pobres. Y en esa densa cotidianeidad Pedro y Facundo hacen pública su posición, su grupo los apoya y acompaña, dinámica que intenta franquear y resquebrajar la frontera del orden social que establece el límite entre lo aceptable y lo inaceptable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo posible y lo imposible. Sus reacciones, inapropiadas para con algunos compañeros, profesores y directivos, han puesto en discusión aquello que ha devenido inútil, innecesario, indeseado, abyecto, invisible.

Esto también se trasluce si tomamos otra arista de las relaciones sociales y afectivas que transitan *los Five*. Uno de sus miembros pretende conquistar a uno de *los chicos bien*: “Pedro gusta de Gabriel” y ello constituye una situación que cruza en general todas las relaciones en el curso, es decir, no sólo la de los principales implicados y sus amigos, sino también al resto de las y los estudiantes que conviven con ellos a diario.

En un trabajo anterior (Molina, 2005) me preguntaba: ¿Qué se está poniendo en juego cuando Pedro manifiesta abiertamente en el curso sus intenciones amorosas para con un compañero, que además

ocupa una posición social distinta a la suya? Gabriel fue expulsado de un colegio privado, el destinatario del mensaje amoroso está allí porque no le quedó otra, porque no encontró quién lo reciba, pero sus amistades, sus salidas, sus "gustos" parecen adscribir a circuitos distintos/desiguales de los de su "enamorado".

Pedro, al igual que la mayoría de *los Five* proviene de sectores sociales empobrecidos, en donde alguno de sus progenitores accede a un trabajo estable, de gran exigencia horaria y escasa remuneración. Aunque poco, ese ingreso permite mantener mínimas condiciones para la vida familiar: casa donde residir, comida y vestimenta. Además, implica cierta moratoria para los jóvenes que gastan este tiempo como estudiantes, sin necesidad de trabajar.

Lejos de pensar en estos jóvenes como modelos sociales, esto invita a reflexionar cómo en la escuela pública, sobre todo aquellas ubicadas en lugares de cruces sociales, se encuentran y chocan historias distintas que tornan conflictiva la vida escolar.

Pedro hace público ante el resto del curso sus intenciones con Gabriel, le dice cosas, lo mira, le grita, le manda e-mails y cartas. Y ello parece poner en juego un deseo, un gusto, una *illusio* que poco tienen que ver con romanticismos, sino con ciertas aspiraciones sociales.

> Todo eso tiende a confirmar que, contrariamente a la imagen romántica, la inclinación amorosa no está exenta de una forma de racionalidad que no debe nada al cálculo racional o, en otras palabras, que el amor es a menudo para una parte *amor fati*, amor del destino social. (Bourdieu, 2000: 53)

Tanto Pedro como Facundo adoptan ciertos modismos, gestos, lenguajes que denotan no sólo la diferencia por ser gays sino una búsqueda de distinción social, de distancia con otros estudiantes de sectores populares manifestada a través de calificaciones peyorativas, palabras en inglés intercaladas en sus expresiones, si bien no saben el idioma; modas y marcas de ropa; elecciones musicales que refieren al pop y al rock mientras que habitualmente sólo asisten a bailes de cuarteto.

Retomo la palabra de Francisco, "el más viejo" del curso, quien devela desde otro ángulo estos mecanismos. En 2004 Francisco tiene 16 años, trabaja de albañil con su padre y asiste a la escuela aunque no le va bien y por lo general ni siquiera ingresa a las clases. Recordemos que es del "grupo del fondo", según la preceptora "es el chico que no

se concentra, habla todo el tiempo con los otros chicos, no le interesa, quiere estar en otra en el fondo" (Registro de campo, entrevista con la preceptora, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004).

> Francisco: Te tratan de negro acá, así Pedro… te tratan de negro, igual hay muchos que los padres son albañiles así… yo laburo de albañil y no me da vergüenza. De albañil, de cartoneros... nos tratan. A mí me da bronca… (…) Ellos son los que más nos tratan de negros villeros a nosotros.
> Luis: Nos tratan de negro villero, y eso me da bronca a mí porque ellos dicen que somos negro villero, y ellos qué se hacen los fashion, yo no sé por qué vienen a este colegio. Yo no digo que el colegio es una bosta, pero es la verdad se hacen los fashion, ¿por qué no van a un colegio privado?
> Francisco: Son así conchetos. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 1 de octubre de 2004)

Francisco y algunos compañeros muestran una visión de la posición social de Pedro que no difiere tanto de la suya, pero de la que Pedro quiere distanciarse, aunque no cuenta con demasiados capitales para eso. Se develan ciertos desajustes entre sus aspiraciones y sus posibilidades reales. Dichos anhelos (que involucran sus pretensiones hacia Gabriel) muestran un mundo añorado, buscan establecer barreras de distinción, en sus múltiples sentidos de distancia, diferencia, estilo y honor. Aparecen fuertemente prejuicios racializados y nuevamente la discriminación, no la que se recibe por ser gay, sino la que se establece en una relación con un otro próximo que brinda una imagen desfavorable de la que quieren alejarse.

Definiciones desde la escuela

Fuera y dentro del aula la presencia de los jóvenes alumnos gay desnuda posicionamientos de la institución escolar sobre los que es preciso plantear algunas inquietudes.

Ésta y otro tipo de cuestiones ligadas a sentimientos y sexualidad están formando parte fundamental de los procesos de socialización de jóvenes estudiantes hoy en la escuela pública. En este marco, quisiera dejar planteadas algunas inquietudes sobre las que es necesario seguir trabajando.

La homosexualidad adolescente interpela a la escuela. Directivos, docentes y preceptores no encuentran la manera de nombrarla sin incomodidades, sin sentirse movilizados por este hecho tradicionalmente silenciado pero que en este caso irrumpe desde la propia persona de los adolescentes.

La directora se refiere con "pena" y "preocupación" sobre estos "chiquitos", ve que cada vez se explicitan nuevos casos de homosexualidad y, sin embargo, no sabe qué hacer con ello. La preceptora reconoce que "hay chicos que tienen un poquito de desviaciones sexuales", que son "medio nena" y sabe que la psicopedagoga estuvo "tratando esos casos".

Éstas son otras formas de nombrar una problemática ante la que la escuela no tiene respuestas, pero que es parte del proceso de constitución de las y los jóvenes. Sin embargo, los adultos designan este hecho de un modo particular, no es del mismo modo que lo nombran los compañeros que utilizan definidas expresiones como gay o puto. Son formas de nombrar que se ligan al "sin nombre", a aquello que encuentra dificultad para ser nombrado, para hacer(se) visible e inteligible.

El "caso" confronta a la escuela con sus propias expectativas sobre los estudiantes que transitan por ella, siguen estando presentes ciertas ideas sobre lo que es un alumno secundario que poco condice con esta realidad. La institución parece aferrarse a imágenes de "buen alumno" propias de la escuela tradicional.

En la escuela los estudiantes gays además no son buenos alumnos, y mantienen continuos conflictos con algunos profesores. De hecho, al finalizar 2005 ambos se quedaron de curso.

La preceptora al describir el "tipo" de alumnos en el que se incluirían Pedro y Facundo, menciona:

> Preceptora: Son chicos que ya tienen… vienen con problemas de otro lado, de la casa, con fracasos escolares, con miles de problemas económicos… Y los traen al colegio. Pero bueno, lo que pretende el gobierno es que esos chicos no anden dando vueltas en la calle, que haya más delincuencia en la calle de la que hay. Quieren que tengamos estos chicos en la escuela el mayor tiempo posible. Pero ¿qué pasa? Nosotros no estamos capacitados para tener estos chicos en la escuela. Para mí debería haber escuelas especiales para… o personal especializado para este tipo de alumnos. (Registro de campo, entrevista con la preceptora, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004)

El relato de la preceptora nos ayuda a pensar varias cuestiones. Los estudiantes vienen con problemas de otro lado, sobre todo del medio social de procedencia, de un espacio social difícil, de tramas familiares problematizadas o en crisis. Vidas arduas que parecen exceder a las instituciones y a los adultos como sujetos sociales que tampoco lo tienen resuelto, ni lo pueden manejar.

La demanda ligera de la preceptora de aspirar a "escuelas especiales" para este tipo de alumnos, parece ignorar que este tipo de alumnos son la mayoría de los alumnos, donde entran en la misma bolsa los gays y los negros villeros, *los del fondo*. Estos alumnos acarrean fracasos escolares continuos y, por lo general, llegan al límite de amonestaciones permitidas.

> Preceptora: Esos chicos perturban la clase todo el año, molestan todo el año al profesor, a los compañeros, a los que quieren estudiar y no pueden porque los otros están permanentemente o hablando o buscando llamar la atención de alguna forma (…) A mí lo que más me da pena es que hay muchos chicos buenos en este curso que quieren aprender y no pueden. (Registro de campo, entrevista con la preceptora, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004)

Esta perspectiva parece desear "chicos buenos" porque tal vez son un mojón donde seguir actuando con un dispositivo escolar que no puede dar respuesta a todo lo otro. El resto, que es la mayoría, *perturba*, es decir no sólo molesta e incomoda, sino que agita, altera, turba, desequilibra, alborota, trastorna, enloquece. Algo está fuera de control y la escuela no sabe qué hacer con ello, todo queda librado a improvisaciones, a respuestas creativas particulares de cada institución, de cada profesor, de cada preceptor.

Y lo que perturba vuelve a ligarse al residuo, a lo abyecto, a aquello que amenaza entrar en el campo de lo social (orden establecido) y poner en cuestión al sujeto de ese orden.

Algo más sobre sexualidades y discriminación

Estas tensas relaciones se sintieron sobre todo durante 2003 y 2004 en el curso y la escuela. En 2005, como mencionamos más arriba, Pedro y Facundo se van del curso. Ello disipa tensiones y modifica el tenor

de las amistades y enemistades en el grupo. Ya no están más en el curso los alumnos gay, ni *las negritas* que repiten de año, tampoco asisten ya a la escuela los chicos *del fondo* quienes se quedan de año y no pueden ir nuevamente a la escuela Sarmiento por sus faltas disciplinarias, y en particular Francisco probablemente ya no concurra más a ninguna escuela secundaria común por su edad (tendría que repetir 2º año con 17 años de edad). Además, otros dos o tres alumnos piden su pase al turno mañana, algunos otros se cambian de escuela y se incorporan nuevos/as alumnos/as al curso.

Esta gran movilidad de estudiantes afecta profundamente las relaciones en el curso, como dijimos disipa algunos conflictos, pero también introduce dificultades en la continuidad de las amistades que encontraban en la escuela, el principal lugar de encuentro (tal como vimos en el capítulo 6).

Volviendo a los estudiantes gay, este panorama de continuos movimientos en el alumnado hace que, luego de 2004, retome las entrevistas con ellos en otros entornos escolares. En los sucesivos acercamientos con estos y otros compañeros de curso en la escuela Sarmiento aparecen elementos para nuevas lecturas sobre sus historias personales y socioafectivas.

Un tema que surgió en aquella primera entrevista en 2004 y que se reitera en años posteriores se refiere a la discriminación. En general casi todo el curso reconoce actitudes discriminatorias hacia los gays y Facundo resalta "nos discriminan a nosotros dos, nos dicen que somos putos". Algunos de estos aspectos ya han sido planteados en este capítulo. Pero quisiera retomar ciertas cuestiones para resaltar la mirada que tienen algunos de los compañeros y las compañeras acerca de la vida de Pedro y Facundo. Fragmentos de conversaciones con Vanesa, Alejo y Lucio (también integrantes de *los Five*) brindan elementos para el análisis.

> Vanesa: Los profes no son el problema, acá el problema son los chicos, es el rechazo que tienen. Los compañeros discriminan mucho. Los profesores ya han visto… pero la sociedad no los acepta. Pedro y Facundo siempre dicen lo mismo "nos discriminan mucho". Si tenés que hacer un trabajo si no es con tus amigos, no lo querés hacer. (Registro de campo, charla con Vanesa, escuela Sarmiento, 17 de noviembre de 2005)

GM: ¿Y cómo era en primaria, cómo era la relación con los otros chicos?
Alejo: Lo que pasa que… o sea, ahora yo sé que las cosas han cambiado mucho, pero antes no era muy así de que “ah mirá ese…” En la primaria éramos todos muy unidos, siempre todos juntos sin discriminar a nadie, o sea siempre están esas peleas entre amiguitos así porque este, este y este… (…)
GM: ¿Y por qué peleaban?
Alejo: Y por cosas de chicos que pelean siempre, que vos te sacaste tal nota, que… por muchas cosas así… eso. Y sí, Facu siempre fue así, ya te dije eso, y siempre fue de esa manera que tiene así de tener problemas con la gente, o sea no problemas serios así de que… todo el tiempo lo tienen que estar retando, diciéndole que se calle, es inquieto así, gracioso…
GM: ¿Y la gente qué… cómo reacciona con él? Vos me decís “él es así” y ¿qué cosas hace la gente?
Alejo: O sea la gente lo mira como si fuera un bicho raro pero a él no le importa. La gente lo mira a él y él dice…
Lucio: “¡Qué me mirás!”
Alejo: “¡Qué me mirás!” o “¡qué te metés en cosas que no te importan!” o “¡por qué no haces lo que tenés que hacer en vez de parar la oreja!” Siempre así, siempre contestó él, si lo miraban mal así siempre contestaba algo.
GM: ¿Y la gente por qué vos creés que lo mira así?
Alejo: Y es raro. O sea no es raro, son ya ahora en estas épocas del tiempo son cosas comunes de la vida ver eso. Pero la gente… antes no era muy común, la gente lo miraba, no lo miraba porque le tenía asco así, sino que no era muy común ver así… Facundo siempre tenía sus manías de ir por la calle y gritarle a los chicos, gritarles cosas, o moverse para todos lados con la forma ésa que tienen las mujeres, pero… O sea nos divertíamos mucho con él. Siempre salíamos así…
GM: Y cuando vos decís “lo que pasaba” en pasado, ¿te referís a estos años del secundario? ¿Eso cuándo empezó, por ejemplo?
Alejo: Él lo tuvo desde siempre, desde que yo lo conocí.
GM: ¿Y en el primario también?
Alejo: Sí, cuando yo lo conocí él ya era así, y decía que nunca iba a cambiar, era su forma de ser y él lo admitía, no lo escondía, nada, siempre dijo lo que era.
Lucio: No le importaba si la gente lo miraba o le decía algo.
GM: ¿Uds. qué piensan de eso?
Alejo: Yo pienso, o sea por el lado de la vida de él, va a tener muchas complicaciones por el lado de los padres, de los hermanos, él hasta

> ahora dice que los padres no saben, pero los padres ya deben saber, estar vivos de algo. La hermana es la única que sabe. Por otro lado, está bien si vos sos dueño de tu vida podés hacer lo que vos quieras con ella, siempre y cuando sea bueno, pero… lo vamos a apoyar en todo lo que él quiera, siempre y cuando sea bueno. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de septiembre de 2005)

Algunos aspectos que me llamaron la atención de estos diálogos tienen que ver con cómo otros ven la situación.

Primeramente, un dato de contexto. Si bien puede aparecer poco relevante, el segundo relato deja traslucir cierta relación entre el entorno escolar y la regulación de las relaciones escolares. No es poco importante la diferencia que Alejo marca entre los tiempos de la primaria y la secundaria, lo que abre a la pregunta acerca de cómo los marcos institucionales ordenan y conducen, favorecen u obstaculizan, ocultan y muestran distintos perfiles de las relaciones entre alumnos y alumnas.

Alejo y Facundo compartieron la escuela primaria, por lo que sus recuerdos les permiten admitir que "él siempre fue así" pero que en la escuela secundaria las cosas cambian. No quiere decir que en la primaria no se hayan presentado conflictos, pero el tenor y la visibilidad de estos probablemente hayan estado atenuados por un marco institucional que difiere de la escuela media, y por una edad diferente donde cambios físicos y sociales se hacen presentes[4]. Tal como lo plantean Dubet y Martuccelli (1998), en la escuela secundaria se diversifican las normas y las expectativas, las rutinas de la primaria son reemplazadas por nuevas formas y prácticas, cambia la relación con los compañeros, con los maestros, con la autoridad. Si bien los límites también son móviles, es posible identificar algunos cambios en los marcos institucionales que seguramente repercuten en las relaciones escolares.

> En el colegio y en grados diversos que tienen que ver con el origen social y las calificaciones escolares, las dimensiones de la experiencia se separan y atomizan. El principio de integración deja de comandar al conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo. Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los alumnos. (Dubet y Martuccelli, 1998: 187)

Si bien en primaria también surgen problemáticas ligadas a afectos y sexualidad, el relato de este alumno marca una diferencia que enlaza el ingreso a la secundaria con un nuevo orden de sentido que viven ellos en carne propia, al participar en conflictos y tensiones de nueva constitución y características. El inicio de la escolaridad secundaria acarrea, y tal vez imponga bruscamente, ciertas dinámicas escolares (agudizadas por las peripecias que transita la escuela Sarmiento en 2003/04) que llevan a poner en evidencia la presencia de alumnos gay que son blanco de múltiples comentarios, apreciaciones y burlas, a su vez contestadas por Facundo y Pedro. Creo que en este sentido Alejo sostiene que en la primaria "eran más unidos… sin discriminar a nadie" y luego en los avatares de la secundaria muestra una serie de conflictos en los cuales diversas partes intervienen y toman posición, tal como lo hemos descrito más arriba.

En este contexto de escuela secundaria, con crudeza Vanesa admite que los compañeros los discriminan y que el cotidiano escolar hace sentir a cada rato las diferencias; hasta algo tan usual como reunirse en el curso para hacer un trabajo en alguna materia se convierte en un escollo a sortear si el apoyo y acercamiento de los amigos no está presente.

A estas controversias en la escuela se suman las que también ocurren en la calle, en la contraposición de miradas, gestos y palabras que se producen con "la gente", con una sociedad que "no los acepta". Con una sociedad que es de fuera, pero que también está dentro de la escuela, es a la que pertenecen los distintos actores escolares. Vanesa deja ver a través de su comentario un contexto mayor en el que la presencia de personas gay es reconocida, en el sentido que "se sabe que existen" pero al mismo tiempo no es "totalmente" aceptada. Similar planteo realiza Alejo al enunciar de modo paradojal que "es raro" pero "no es raro (…) en estas épocas del tiempo son cosas comunes de la vida ver eso".

Y esta polémica de sentidos surge también en relatos de compañeros que no pertenecen al grupo de *los Five*, por lo que podemos sostener que no es exclusiva del grupo más cercano a los alumnos gay, sino que otros estudiantes también reconocen estas diferencias y admiten, en algún sentido, un derecho a ser, a vivir como a ellos les parezca. Luis, uno de los chicos sin grupo definido, que suele estar próximo a *los del fondo* comenta:

> Luis: El año pasado Pedro hablaba con nosotros (se refiere al grupo de *los del fondo*, en el cual se incluye) y nos contaba de las relaciones que tenía con otros chicos y cómo los gorriaba [engañaba] y todo (…)
> GM: ¿Y Uds. qué pensaban de eso?
> Luis: Y le sacábamos el cuero (…) pero también pensábamos que cada uno es como quiere, cada uno tiene sus gustos (…) y nos burlábamos, nos burlábamos… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 22 de agosto de 2005)

De estos fragmentos del trabajo de campo surgen algunas paradojas, ciertos laberintos, escapes y sin salidas vinculadas con que, al mismo tiempo, "es raro" y "no es raro", son "cosas comunes" en estos tiempos pero a la vez "la sociedad no los acepta". Los compañeros discriminan, se burlan pero, a la vez y por momentos, también reconocen que "cada uno es como quiere".

Debemos admitir que si bien aparece entre estudiantes una disputa a nivel discursivo entre aceptar y no aceptar, reconocer y no respetar, admitir y rechazar, tolerar y agredir, las prácticas relacionales en el cotidiano escolar tienden casi exclusivamente a la burla y agresión hacia los alumnos gays. Relación que también es construida por estos últimos quienes con la contestación siempre dispuesta, la persistencia del gesto, la palabra irreverente, dicen lo que son y mantienen en pie su posición "abyecta", fuera de lugar, al margen del orden binario de diferenciación sexo-género.

En contraposición, *los del fondo* suelen presentarse como "chicos rudos" según lo manifiestan en sus gestos, su porte erguido, su mirada, el trato con las mujeres, el uso de insultos, etc. Algunas compañeras dicen "son brutos, medio loquitos, tienen cara de malo, dan miedo". Y ellos mismos admiten que "tienen calle". Ahora ¿qué significa "tener calle"? De hecho tiene que ver con un sentido literal de estar en la calle, circular por distintos espacios como ciber, kioscos, bailes, canchas de fútbol, esquinas, parques. Pero ello no es suficiente, también tiene que ver con prácticas de puños, peleas, enfrentamientos con adultos y confrontación con la policía. Las propias explicaciones que brindan *los del fondo* tienen relación con ciertas experiencias de vida a través de las cuales "se hacen respetar", incluso entre ellos mismos. Por ejemplo, Francisco golpea a Luis; si bien yo pensaba que eran amigos, me aclaran que nunca fueron amigos, sí compañeros. Francisco me cuenta de un episodio dentro del curso donde Luis insultó varias veces a su mamá,

ante lo que Francisco le dice: “Cortala si no te voy a hacer cagar, te voy a matar”, en tono amenazante. Cuando Francisco se retira del curso su compañero lo vuelve a insultar, y éste reacciona y le mete “dos puñetazos”. Cuenta que después lo llevaron a dirección, que lo retaron y le dijeron que iba a ser amonestado, pero hasta el momento nadie le había dado “ningún papel”.

> GM: ¿Qué te pasa con Luis?
> Francisco: Que ése no se meta con mi mamá, además Luis no tiene calle, va de su casa a la escuela y de la escuela a la casa. Yo sí tengo calle, antes era un boludazo pero ahora aprendí a hacerme respetar.
> GM: Entonces vos sí tenés calle…
> Francisco: Sí, antes no pero ahora sí, sé cómo manejarme en la calle, yo soy de salir mucho, ir al ciber… Ya me pelié con dos en el barrio y gané. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 19 de noviembre de 2004)

Podríamos pensar que estos alumnos, al contar sobre sus hazañas de peleas con compañeros y vecinos, están justificando también un lugar masculino ligado a la fuerza, la resistencia, el vigor, la severidad. La predisposición a hacerse respetar, a dar a conocer su lugar de machos, se corresponde con cierto rechazo y la multiplicación de burlas y bromas hacia los compañeros gay. Tales peleas y “puñetazos”, “tener calle”, enfrentar a los adultos, participar en grescas y agresiones pueden parecer pruebas de virilidad que el hombre “realmente hombre” debe sobrellevar con éxito para demostrar que no es un “boludazo”, manteniéndose al margen de todo tipo de ternuras y expresiones afectivas, por cierto manifestaciones desvirilizantes[5]. A ello se suma la mirada del grupo ante el que no se puede “perder la cara” y verse relegado a categorías típicamente femeninas de los débiles, las mujercitas o las maricas.

Desde otro frente, como el del posicionamiento de los chicos rudos, machos, con calle, podemos reconstruir los modos de actualización (y discusión) de este orden androcéntrico. Es decir, diversos sujetos escolares van produciendo un discurso discriminatorio de matriz heterosexual al interior del cual construyen sus relaciones y desarrollan procesos de identificación en términos binarios. Ése parece ser el trasfondo de la cuestión, a pesar de las desviaciones a la regla que producen los alumnos gay, quienes perturban el orden heterosexual

al mostrar formas de no coincidencia entre sexo, género, deseo y orientación sexual.

En este marco, los mismos alumnos reconocen que, si bien éste es un tema que tiene que ver con su convivencia en la escuela y en el curso, también se relaciona con una escala social y política más amplia y que los incluye. De este modo se complejiza la idea de discriminación, la que no se reduce a una cuestión personal, sino que adquiere densidad al condensar un conjunto de sentidos y prácticas socialmente construidos que se ligan a la heterosexualidad como norma sexual legítima; en tanto, como sostiene Butler (2005): "Estos esquemas reguladores no son estructuras eternas, sino que constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan" (p. 36).

La lucha está en marcha pero ello no quita aún que Alejo nos diga "la gente lo mira como si fuera un bicho raro". De hecho esta problemática trasciende los muros del aula y la escuela, trasciende las vidas de Facundo y Pedro. Ser "un bicho raro" se opone a lo habitual, normal, esperable de un joven estudiante. Incluso podemos asociar lo raro con un estigma social, al decir de Goffman, con un atributo que desacredita, menosprecia a aquel que lo porta. Pero este autor nos advierte que no es el atributo *en sí* lo que produce deshonra, descalificación, desprestigio.

> Debe advertirse también que no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos. El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo. (Goffman, 2003: 13)

Los sentidos y prácticas discriminatorias de matriz heterosexual se fundamentan en una diferenciación, construida históricamente, a partir de la cual se es varón o se es mujer. Clasificación esencialista que coloca a los sujetos de un lado o del otro. Entonces, ¿dónde ubicamos a un estudiante adolescente "varón" que hace cosas, siente cosas, piensa cosas "con la forma ésa que tienen las mujeres", según dice Alejo?

En una publicación del medio local, Blázquez (2005) analiza la figura de travesti en los bailes de cuarteto. Y si bien difieren los contextos y los "casos" (baile, travestis/escuela media, gays) aparecen en sus aportes algunos puntos que se tocan con la interpretación que aquí propongo. Blázquez también trabaja con jóvenes cordobeses de sectores populares y explora los usos y significados de la figura de la sujeto travesti en los bailes de cuarteto.

En relación a la contraposición normal/anormal, este autor afirma:

> Dada la hegemonía de la heterosexualidad como forma de relación erótica entre seres diferenciados genéricamente en un par binario y complementario, cuando los sujetos se agencian de los principios sexual-genérico-erótico de exclusión se constituyen a sí mismos como normales y "naturalmente" heterosexuales en relación a otro abyecto que deviene (…) travesti. (Blázquez, 2005: 176)

Un alumno "normal", un adolescente "normal" no se aparta negativamente de las expectativas socioafectivas y sexuales, no discute el orden hegemónico de heterosexualidad. Evidentemente, en el caso que estamos examinando, los estudiantes adolescentes gay integran ese espacio social de sujetos que no encajan en el molde.

Cabe aclarar que esta situación de lucha y embestida contra dicho orden, implica posibilidades de ser distinto, mostrar parte de esa multiplicidad de la que nos habla Preciado (2005). Pero no puedo dejar de mencionar que ello es vivido muchas veces por parte de los estudiantes gay y sus compañeros de curso, como angustia y sufrimiento, como una cadena de complicaciones escolares, sociales y familiares. Otros cercanos con quienes se vive a veces una cadena de episodios de difícil resolución. Laberintos que rodean la vida de estos sujetos.

Notas

1 Tal como expuse, aquel 2003 en la escuela fue sumamente conflictivo. Hubo numerosos episodios de desorden institucional que implicaron a alumnos y alumnas en hechos de violencia, agresiones verbales y físicas entre compañeros/as y hacia docentes, robos y algunas denuncias policiales por actos disruptivos en relación con vecinos y transeúntes. Todo ello en el marco de procesos de reiteradas discontinuidades del personal directivo, lo que implicó inestabilidad institucional y continuos cambios de criterio en

la conducción de la escuela; gran movilidad de docentes que buscan encontrar trabajo en una escuela con menos conflictos y docentes nuevos que se incorporan en cualquier momento del año; continua circulación de estudiantes que ingresan o se van movidos por situaciones de repitencia, amonestaciones, ausentismo o continuos conflictos con compañeros y con profesores. Las experiencias escolares de *Los Five* se gestan en estas coordenadas institucionales, y la relación de amistad entre Facundo y Pedro se enlaza a los episodios conflictivos del 2003. Ambos estudiantes se conocieron siendo integrantes de 1º B turno tarde y, ante una serie de conflictos con algunos de sus compañeros, solicitan su traspaso a 1º C. Ya en este nuevo grupo conocen a Lucio y Vanesa, allí se fortalecen los lazos grupales a los que se suman luego otros estudiantes (Florencia y Sabrina, Alejo).

2 Ésta es otra categoría nativa que se refiere al ausentismo de clase sin autorización de los padres. Alumnas y alumnos van a la escuela, pero no entran, deciden otro programa para llenar las horas de clase.

3 Particularmente en el "Apéndice: Algunas cuestiones sobre el movimiento de gays y lesbianas" (Bourdieu, 2000).

4 Por un lado, podemos mencionar cambios en el cuerpo propios de la pubertad y la adolescencia. Y cambios en las relaciones sociales y familiares, donde se producen nuevas apropiaciones de lo social, más autónomas del núcleo familiar.

5 Sin embargo, Bourdieu (2000) plantea que los varones se encuentran también prisioneros de ese orden androcéntrico ya que la virilidad suele convertirse en una carga. "El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanente, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber afirmar en cualquier circunstancia su virilidad" (p. 69). Y luego agrega, "todo contribuye así a hacer del ideal imposible de la virilidad el principio de una inmensa vulnerabilidad" (p. 69).

Capítulo 8

Juegos amorosos entre estudiantes adolescentes

> *Karina: Me enganché con el chabón y como que me ilusioné y después me cagó… (…) Mi hermano tenía una banda [de rock] y él era amigo de esa banda y casi siempre cuando tocaban nos encontrábamos. Digamos que el chabón me pintó una cosa y… 19 años, pero re inmaduro, o sea a mí lo que me pareció. Si una persona viene y te dice "te quiero mucho" y hace seis meses que venís chapando con él, y yo le conté que no estaba con ninguno, nada más que con él y él me dijo "sí, yo también". Y esa misma noche que me dijo "yo te quiero" y qué sé yo… "sí, yo también". Y después de eso él se fue a un lado y yo me fui a otro con mis amigas, y estuvo con otra mina y ahí se me cayeron las ilusiones.*
> (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006)

Del denso mundo de afectos que tejen estudiantes adolescentes, sin duda aquellos sentidos y prácticas que se relacionan con el amor ocupan un lugar muy significativo. A veces parece que las y los estudiantes, al estar tan pendientes de miradas, palabras, pequeños gestos de acercamiento o distancia, ponen en marcha y mantienen siempre latente un deseo amoroso que busca incansablemente ser atendido.

Bauman (2006) plantea:

> Después de todo, la definición romántica del amor –"hasta que la muerte nos separe"– está decididamente pasada de moda, ya que ha trascendido su fecha de vencimiento debido a la reestructuración radical de las estructuras de parentesco de las que dependía y de las

> cuales extraía su vigor e importancia. Pero la desaparición de esa idea implica, inevitablemente, la simplificación de las pruebas que esa experiencia debe superar para ser considerada como "amor". No es que más gente esté a la altura de los estándares del amor en más ocasiones, sino que esos estándares son ahora más bajos: como consecuencia, el conjunto de experiencias definidas con el término amor se ha ampliado enormemente. Relaciones de una noche son descriptas por medio de la expresión "hacer el amor". (p. 19)

El autor presenta algunos cambios respecto a las experiencias que son descriptas como "amor" en un contexto donde las relaciones familiares, las estructuras de parentesco y el matrimonio se han modificado.

Sin embargo, entre el amor para toda la vida y el amor de una noche parece haber alguna diferencia. Entre uno y otro amor aparecen distancias respecto al tipo de experiencias, significaciones y condiciones socioculturales que llenan ambas acepciones. Pero no todo es *por siempre* o *por hoy*, no todo es solidez o fluidez, seguridades o inseguridades, certezas o incertezas, concentración o dispersión, sino que múltiples posiciones intermedias se despliegan en las prácticas de los sujetos. Y es justamente en esos grises donde cabe instalar la pregunta por lo que sucede con el amor y las y los estudiantes adolescentes.

Lejos de pensar que transitamos un tiempo de pasaje lineal de uno a otro polo en estas relaciones, la intención del análisis en este capítulo es instalar la *duda* como genuina posibilidad de cuestionar(nos) sobre los lazos amorosos, apostando a develar la originalidad de los senderos que bosquejan estudiantes adolescentes en su tránsito por la escuela.

Ello implica discutir el análisis polarizante para poder plantear preguntas que tensionen y relativicen los extremos. Al pensar acerca de los afectos, particularmente acerca del sentimiento amoroso en las relaciones entre estudiantes adolescentes, estos dilemas aparecen con sus particularidades y es necesario ponerlos en tensión, descubrir los matices con los que se presentan, saber qué implica para los propios actores "estar de novio", "embrollar", "enamorarse", cuáles son los sentidos que llenan sus experiencias amorosas, cómo definen ellos lo que nosotros llamaremos provisoriamente *relaciones juveniles de pareja*. En este sentido, enamorarse/desenamorarse/no enamorarse implican el procesamiento simbólico de cierto orden de experiencias afectivas que se expresan en distanciamientos y solidaridades, y aportan diversas

perspectivas a una compleja construcción social moldeada de modo constante y conflictivo.

Recuperando los aportes de Le Breton (1999), las emociones y sentimientos son construcciones sociales que involucran a los individuos en determinadas coordenadas familiares, escolares y socioculturales. En esta línea de pensamiento es que nos adentramos en un conjunto de experiencias que pueden ser descriptas como un *juego amoroso*, espacio de construcción, reproducción, invención y apropiación de ciertos sentidos y prácticas ligados al amor. El juego amoroso supone un espacio dinámico de intercambios en el que, bajo ciertas reglas, estudiantes adolescentes movilizan intereses, expectativas y deseos que involucran a un otro (objeto de amor) con quien se proyectan experiencias sexuales y afectivas. Si bien por lo general en el centro del juego se ubica la pareja en cuestión (cualquiera sea su "orientación sexual") compañeros/as o amigos/as de los principales protagonistas ocupan un lugar muy importante en el acompañamiento e intercambio de mensajes amorosos.

Según lo que he podido relevar en el trabajo de campo, en la escuela secundaria acaecen distintas experiencias en relación al amor, superficiales o profundas, cortas o duraderas, exclusivas o simultáneas. Algunos de estos calificativos corresponden a los noviazgos, otros a los "chapes" o "embrollos". En todos estos casos se da algún tipo de reciprocidad, lo que implica algún tipo de logro y reconocimiento en distintos sentidos, no siempre positivos. Pero el amor no correspondido parece ser el principal motor del juego amoroso. Todo el tiempo en la escuela "gustar de" y no ser correspondido parece constituir la fuente principal de energía de esta máquina del amor que mueve a alumnas y alumnos a enviar cartas, escribir paredes, mirar sin descanso, perseguir y buscar continuamente motivos de acercamiento. Examinemos más de cerca algunos de los vericuetos de este juego amoroso.

Continuidades y rupturas en el juego amoroso: ¿embrollo vs. noviazgo?

Como lo mencioné más arriba, he seleccionado las categorías de noviazgo y "embrollo" para ensayar algunas interpretaciones acerca de las tramas de relaciones sociales y afectivas que se despliegan en la escuela. Para ello recupero una fracción de una entrevista realizada a

un grupo de varones que concurren al 2º C (año 2004). Los alumnos comentan los motivos de una pelea entre alumnas un día a la salida de la escuela. El relato revela un conjunto de sentidos y reglas sociales ligadas a las relaciones de enamoramiento, a la vez que compara lo que significa embrollar y estar/tener/ponerse de novio.

> Francisco: ¡Ah! Se habían peleado unas chicas allá (…).
> Charli: Unas chicas de primer año.
> Francisco: De 1º B y de 1º C, y se largaron a pelear, por él se habían peleado [risas].
> GM: Por vos… ¿por qué?
> Felipe: Porque gustan de mí y yo embrollo con las dos, no me gusta tener novia porque es como sentirse gobernado, si no es como que te sentís… para mí es sentirse gobernado. Sí, es al vicio, si yo me meto con una, yo un sábado que no esté con ella yo no sé lo que ella está haciendo, no sé si me ha cuerneado o qué. Yo no me pongo de novio con ésas de Villa San Martín, no porque sean negras, pero yo no sé lo que están haciendo, después me sacan en cara que soy un gorreado, que qué sé yo… me meto y he andado nomás… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 1 de octubre de 2004)

Según los estudiantes embrollar es “transar”, “chapar”, besarse en la boca con un chico o una chica, y con ello mantener una relación en la que se muestran ciertos sentimientos de atracción o ganas de disfrutar el momento. “Gustar de” aparece como el modo más convencional de nombrar ese deseo. Esta experiencia pareciera no comprometer necesariamente a los protagonistas en una relación formal prolongada en el tiempo como podría ser un noviazgo. Al respecto, Felipe explicita este carácter temporal del embrollo y su posición desligada de compromisos.

En este sentido, podemos recuperar parte del planteo de Bauman (2006) quien establece una diferencia entre relación y conexión:

> A diferencia de las “relaciones”, el “parentesco”, la “pareja” e ideas semejantes que resaltan el compromiso mutuo y excluyen o soslayan a su opuesto, el descompromiso, la “red” representa una matriz que conecta y desconecta a la vez: las redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. En una red conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia. ¡No tiene sentido

> preguntarse cuál de las dos actividades complementarias constituye "la esencia" de una red! "Red" sugiere momentos de "estar en contacto" intercalados con períodos de libre merodeo. En una red, las conexiones se establecen a demanda, y pueden cortarse a voluntad. (p. 12)

El embrollo pareciera responder a las condiciones de la red, permite conexiones y desconexiones, recambios, velocidad y simultaneidad. A su vez, embrollar puede o no implicar y/o desencadenar otro tipo de relaciones socioafectivas, tanto noviazgos como peleas, celos, venganzas, desilusiones amorosas. Así lo señala la situación relatada, en la que al embrollo le sucede un altercado, que además toma carácter público. En la pelea si bien forcejean dos alumnas, cuenta con la participación de otros compañeros, los que miran, los que comentan, los que apoyan y defienden a los protagonistas, los que prefieren abstenerse.

Teniendo presente la perspectiva social desde la que realizamos el análisis, cabe plantear en términos hipotéticos que esta disputa actualiza juegos de distinción. Felipe marca claramente que con una "negra" de Villa San Martín no se pondría de novio, y en sus elecciones de novias y embrollos pone en juego una mirada social selectiva que devela, a su vez, los propios posicionamientos.

Felipe es un alumno que vive en un barrio de clase media-baja, tiene los padres separados y circula por las casas de ambos progenitores. Asiste a la escuela Sarmiento desde 1º año, y a pesar de que se ha llevado a rendir algunas materias, ha pasado de año consecutivamente sin repetir. Cumple mínimamente con las tareas escolares, en algunas ocasiones le han llamado la atención por su conducta y, a veces, durante las horas de clase busca salir del aula para dar una vuelta por la escuela o fumar un cigarrillo. Es de contextura física delgada, siempre está prolijamente peinado y *a la moda*, viste, por lo general, ropa de marca (jean, zapatillas y remeras) y ostenta su distinción al mostrar ante otros este sello en su vestimenta.

Las posiciones sociales buscan distinguirse, y las relaciones amorosas no escapan a estos juegos. El relato sugiere pensar cómo se ligan relaciones amorosas con posiciones sociales y prejuicios racializados (Maldonado, 2000) que intervienen al momento de encarar uno u otro tipo de relación. Según el barrio, el entorno familiar, los grupos de amigos dentro y fuera de la escuela, alumnos y alumnas son partícipes

de mutuas clasificaciones que van construyendo estereotipos de posibles candidatos/as para embrollos y noviazgos.

Al plantear la negativa acerca del noviazgo ("no me gusta tener novia") Felipe deja traslucir algunos sentidos que definen esta relación vinculados a la vigilancia y el poder. *Controlar al otro* se instala como una preocupación en el noviazgo ya que la infidelidad aparece como un riesgo constante. Ser engañado coloca a un miembro de la pareja en una posición desprestigiada ente la mirada de terceros. La inquietud por la infidelidad aparece reiteradamente en los relatos de estudiantes (estén o no de novios/as); pasar tiempo juntos, alejar comentarios y miradas de terceros son intentos por preservar la relación y a uno mismo.

En este sentido, expresiones como "van y dicen cosas que uno no dijo para hacer problema", "por malas lenguas", "me miró", "le gusta hacerse ver", "me hizo cara" dan cuenta de un mundo de continua circulación de mensajes que mantienen en movimiento disputas amorosas. Y Felipe también lo plantea al pensar en los rumores y los chismes que probablemente lo desacrediten frente a otros: "después me sacan en cara que soy un gorreado".

La infidelidad no es planteada del mismo modo por todos. Los varones la asocian principalmente al descrédito que puede acarrear sufrir un engaño amoroso ante la mirada de los compañeros. Ser "gorreado" es una deshonra, pero "gorrear" tal vez sea una muestra de virilidad, de machismo, de capacidad amatoria. Ser engañado produce bronca a los alumnos que la padecen, en cambio las mujeres tienden a sentirse desilusionadas, por lo que lloran y buscan refugio en las amigas.

Decepción, engaños, chismes, mentiras, sufrimiento son algunos de los sentidos que se vinculan con la infidelidad, aquella que adopta distintas densidades según la relación que mantengan los involucrados, es decir no es igual en los noviazgos que en "embrollos" o "chapes". En el trabajo de campo, sobre todo aparece ligada a este último tipo de vínculo. La relación de noviazgo plantea ciertas condiciones que limitan y resguardan la pareja, aunque no garantizan la ausencia de engaños. Pero el carácter temporal del embrollo, chape o "estar saliendo" supone un proceso de conocimiento o disfrute temporario, intenciones de "probar", ensayar, gozar que no garantiza compromiso, ni exclusividad.

En una charla mantenida con dos alumnas de 4º año turno mañana (año 2006), una de ellas, Sabrina, también integrante de aquel 2º C

explica su punto de vista y aporta algunos contrastes y nuevas miradas al análisis de embrollo y noviazgo.

Sabrina: Yo salgo con mi novio, ya no tengo más amigos.
GM: ¿No tenés amigos en el cole?
Sabrina: No, sí algunos amigos del barrio, tengo una amiga del barrio, que vive en frente de mi casa y la conozco desde que somos chicas (…)
GM: ¿Y hace cuánto tiempo que estás de novia?
Sabrina: Un año y medio [sonríe y cambia la cara cuando habla de su novio] (…) lo que pasa que yo tengo 15 y él 25.
(…) Primero a mi papá no le quería contar… al principio no le gustó pero ahora me deja, está de acuerdo (…) Pero mi mamá no sabe… tengo miedo… no sé… de que lo vaya a denunciar por abuso… (…)
GM: ¿Y acá en el cole no hay chicos que les gusten?
Sabrina: No, no me gustan… A mí me gustan los chicos grandes… Podrían ser los de 6º, pero no me gustan los chicos de 6º, no son lindos y además son grandotes idiotas…
GM: Chicas, les quería preguntar… a veces los chicos dicen "embrollar" ¿qué quiere decir?
[Sabrina y Sara se ríen]
Sabrina: O sea embrollar es chapar, transar…
Sara: Embrollar es de negros.
Sabrina: Embrollar es chapar, yo digo chapar, aparte es "embroiar" [imitando la entonación típicamente cordobesa y el reemplazo de la "ll" por "i"].
GM: ¿Primero se chapa y después se ponen de novios?
Sara: Yo chapo y listo (…)
Sabrina: Yo a mi novio primero me lo chapé y después nos pusimos de novios.
GM: ¿Y qué tiene tu novio que no tienen los chicos de acá? ¿O qué tiene que tener alguien para que te guste?
Sabrina: A mí me gustaba la forma de ser de él, tiene muy buena onda… nos juntábamos, nos íbamos conociendo… me enamoré por la forma de ser… primero no me gustaba físicamente, pero me caía bien… Me enamoré por su forma de ser, es simpático, dulce, sensible… Además nos gustan las mismas cosas. Él toca la batería… (…) Además de gustos, de música… tenemos la misma forma de pensar… nos fuimos dando cuenta de eso y nos fuimos enamorando… la fuimos pasando bien… Odiamos las mismas cosas, por ejemplo la gente careta, la gente con mucha plata y que marginan a los demás… odiamos las mismas comidas, a ninguno

> le gusta el mondongo… no nos gusta bañarnos, a él no le gusta y a mí tampoco, hay que hacerlo por necesidad pero no nos gusta… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 14 de agosto de 2006)

En este fragmento de la charla, del que quisiera resaltar sólo algunas cuestiones, Sabrina cuenta sobre su noviazgo y muestra una mirada diferente a la de Felipe sobre el embrollo.

Sabrina y su novio comparten tiempo, se encuentran diariamente en las tardes, son del mismo barrio, salen juntos los fines de semana, les gusta la misma "música pesada", las mismas "bandas", y su presentación personal concuerda con ello. La joven viste de negro, lleva cinto con tachas, uñas cortas y pintadas en tonos oscuros. También "odian" las mismas cosas, los "caretas" por ejemplo. Hay entre ambos conocimiento y re-conocimiento en el que compartir "los gustos" aparece como un eje central en la expresión de las compatibilidades, gustos y dis-gustos sociales expresados sobre todo en la música y los modos de pensar.

Sin embargo, ella no "embroia", sino que "chapa". Caben aquí algunas observaciones.

Los relatos amorosos muestran distintos términos, algunos viejos resignificados y otros nuevos. Si bien conservan categorías como "noviazgo", "estar enamorado", "querer" aparecen en los relatos de los adolescentes otros términos para designar relaciones afectivas ("embrollar", "chapar", "cuernear", "sentirse gobernado", "salir con la señora", "gustar de", "tirar onda") que incorporan nuevos modos de significar emociones y sentimientos de parejas en el juego amoroso. Le Breton afirma que: "Cada término del léxico afectivo de una sociedad o un grupo social debe ponerse en relación con el contexto local de sus puestas en juego concretas" (1999: 9). Y en este sentido, un análisis relacional es imperante ya que el registro de los sentimientos mostrados por alumnos y alumnas requiere inscribirlos en el contexto de sus expresiones, si no corremos el riesgo de naturalizarlos y ocultar con ello las condiciones de su producción social.

Por otra parte, según estas alumnas que provienen de sectores sociales medios, "embrollar es de negros". Tal como lo hemos planteado en otros apartados los usos de "negro" (y de otras etiquetas como "fashion" y "careta") poseen características relativas a los protagonistas que participen de mutuas definiciones. Para Sabrina, Felipe es un

"negro", y a su vez Felipe caracteriza de "negras" a las chicas de Villa San Martín y condensa en las relaciones afectivas que establece con ellas una serie de sentidos ligados a la infidelidad y a un modelo de relación esporádica, momentánea, superficial. Tal vez no hay diferencias prácticas entre embrollar y chapar (son formas de nombrar una proximidad erótica que implica besos en la boca y caricias) pero la posición social de quienes hacen uso de ambas definiciones es lo que construye diferencias sociales en las relaciones afectivas.

Alumnos/as de una misma escuela van dando cuenta de estos finos contrastes, aparentemente inasibles para una mirada ligera, pero que calan muy profundo en las configuraciones de las relaciones sociales y afectivas, y en las experiencias escolares del alumnado.

Por otra parte, Sabrina está de novia y admite el sentimiento amoroso en esa relación. Contrario al carácter momentáneo del embrollo, el noviazgo implica un proceso de sucesivos acercamientos en el tiempo que generan progresivamente la construcción de lazos amorosos. En este caso luego de "chapar" ("embrollar" en palabras de Felipe) no hay una disputa amorosa sino que comienza un noviazgo. Tal como lo plantea la cita de Bauman (2005) el noviazgo involucra un "compromiso de carácter mutuo y excluyente", deja afuera a otros protagonistas, y también limita otras relaciones afectivas, como por ejemplo la amistad. No sólo en este caso, sino en otros noviazgos relevados en las escuelas visitadas, ocurre que aquellos/as alumnos/as que mantienen relaciones duraderas van dejando de lado relaciones de amistad. La pregunta por los lazos sociales debe actualizarse en este sentido: ¿Qué posibilidades y limitaciones ofrecen relaciones de noviazgo y amistad en tramas de continua movilidad de estudiantes? ¿Cómo la escuela construye y/o reproduce valores y estereotipos amorosos? ¿Cómo juegan el poder y el control en relaciones de amistad y noviazgo? ¿Cómo Sabrina ya casi no tiene amigos? ¿Qué significa para Felipe la infidelidad?

El control en la pareja aparece como un punto de fuertes disputas, por lo que estar con amigas (solteras) conlleva peligros, abre posibilidades de contactar otros chicos, de embrollar a escondidas del novio. Distintos estudiantes han comentado situaciones o episodios donde los varones no dejan que sus novias miren a otros chicos, salgan con amigas, hagan cosas sin que ellos se enteren; lo que no quita que estas adolescentes se las ingenien para sortear su vigilancia y vivir encuentros con otro/s. Las alumnas que cometen infidelidad, que están

embrollando con varios chicos al mismo tiempo, o que se enamoran y desenamoran muy rápidamente son catalogadas de “locas” o “minitas histéricas”. Ellas son, por lo general, quienes lloran con “lágrimas de cocodrilo”, les gusta “llamar la atención”, quieren “mostrarse” o “hacerse ver”.

GM: ¿Hay diferencia entre noviar y embrollar?
Ruth y María: Sí.
GM: ¿Cuál es la diferencia?
María: Hable Ud. señora que tiene mucha experiencia en esto [dirigiéndose a Ruth]
Ruth: Más o menos [risas]. Embrollar es besarse nomás.
María: Yo no sé eso porque no tengo novio.
Ruth: Bueno, pero ¿qué dirías?
María: ¡No soy loca! [risas]
Ruth: ¿Y tu hermana?
María: Bueno pero yo no hablo por ella…
Ruth: Bueno pero podés sacar ejemplos de ella que está de novia con Ricardo y embrolla con…
María: Mi hermana es una loca (…).
GM: ¿Y por qué decís que es una loca?
María: Porque sí… porque tiene un novio que es más hartante. Ella está de novia y el novio tiene que estar pendiente, pendiente de ella. (…) Si ella quiere ir a la esquina, tiene que ir con él porque si no va a pasar un chico y la va a mirar… ¡qué sé yo! Además es tonto, porque estamos hablando y él te mira así, y pasa un chico y él te mira y te mira y vos tenés que estar mirándolo porque si vos te llegás a descuidar y mirás para otro lado, él te va a decir “¡¿qué miraste?!” o algo así…
GM: Y sigue de novia tu hermana.
María: Hace tres años ya. Y apenitas ella dice que se va a quedar a dormir en mi casa o se quiere escapar para ir a otro lado sin él ya… mirá en la fiesta de mi tío no iba a haber ningún chico lindo para ella si no estaba con los chicos ahí… Se aburrió y lo llamó al novio. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, 2 de noviembre de 2006)

De los registros de campo, podemos distinguir que aquellas que mantienen un noviazgo y no son locas, concentran sólo su atención en el novio, limitan las relaciones de amistad y no participan en prácticas riesgosas que las podrían exponer a situaciones de infidelidad o engaños

amorosos, con todo lo que ello implica a los ojos de terceros. Pero, por otra parte, encontramos el caso de la hermana de María que, manteniendo un noviazgo, busca zafar del control de él para coquetear y/o embrollar con otros jóvenes.

Estos sutiles, pero no menos intensos juegos de poder[1] en la pareja (re)actualizan y discuten patrones de género. El orden heterosexual que mantiene la dominación masculina constituye un terreno móvil donde sentimientos y deseos sexuales se reconstruyen permanentemente. Sin duda, en un contexto social en donde la familia y el lugar de la mujer ha experimentado profundas transformaciones (Weinerman, 2005), en el espacio de las escuelas encontramos prácticas en marcha que van produciendo juegos amorosos que elaboran nuevas producciones y reproducen también patrones tradicionales. En este sentido, Ruth y María discuten respecto a las relaciones de pareja desde esquemas disímiles.

Tanto la hermana de María como Ruth embrollan sin problemas cada vez que encuentran un chico que les "gusta" y "tira onda". Ambas viven relaciones amorosas esporádicas, estén o no de novias, lo que es calificado por María como signo de "inmadurez". Esta alumna afirma sin dudar que "¡ésas son locas! no son señoras o no tuvieron infancia" con lo cual traza una línea divisoria entre dos clases de mujeres: éstas que venimos describiendo como "locas" e infantiles, y aquellas que María define como "señoras", es decir una "mujer madura", que no tiene relaciones casuales y parece estar esperando la persona indicada para entablar una relación seria, proyectable en el tiempo, que pueda originar tal vez una familia.

Desde posicionamientos más tradicionales, cabe recuperar la relación de noviazgo que mantienen Julieta (15) y Mario (19), quienes cursan 3º año, por las tardes, en la escuela Evita y hace más de un año que están de novios. Ambos comparten la vida dentro y fuera de la escuela, es decir, las tareas escolares, trabajan juntos en las distintas materias siempre, se sientan uno al lado del otro en el aula y están juntos en clases y recreos; y en el tiempo que no están en la escuela también hacen cosas juntos o se visitan en sus respectivas casas. Así lo cuentan Julieta y Mario:

> Julieta: Nosotros salimos a todos lados juntos, donde él va yo voy, para que no tengamos problemas. Y yo los fines de semana me voy a la casa de él o él va a mi casa.

Mario: Yo de acá del colegio salgo, me voy a mi casa y a eso de la noche me voy a la casa de ella, estoy un rato ahí y después me voy a mi casa, y así estamos… A la mañana sabe pasar, me busca a mí, porque yo tengo una moto y la sé llevar a hacer las compras. Y el fin de semana, va el sábado ella a mi casa, el sábado al medio día y se queda hasta la noche. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Evita, 11 de octubre de 2005)

Las características de este noviazgo resaltan algunos puntos novedosos en relación a los que veníamos describiendo. Julieta parece ser una persona "madura", en términos de María, y se acerca a lo que tradicionalmente enunciamos como una "señora" (mujer casada) diferente de una "señorita" (mujer soltera). Si bien no hay un matrimonio formal consumado, estos jóvenes parecen acomodarse progresivamente al modelo tradicional, heterosexual y monogámico.

Recordemos que la escuela Evita estaba ubicada en un barrio pobre, con un sector de villa, que jóvenes que concurren a ella pertenecen a familias de escasos recursos, con bajos niveles de escolarización y una precaria situación laboral caracterizada por "changas" y empleos temporarios, mal remunerados.

Estas referencias al contexto constituyen de forma particular los modos de vivir las relaciones afectivas, especialmente entre Julieta y Mario. Ellos aportan una mirada sobre su relación y el futuro que nos lleva a cuestionarnos sobre la categoría etaria: con 15 y 19 años construyen y proyectan una vida de pareja que tal vez no encaje en los parámetros que definen y caracterizan la adolescencia como un tiempo de angustias, indefiniciones y ensayos[2]. Sus 15 y 19 años no son iguales a los de los alumnos de la escuela Sarmiento, ni a los de otros compañeros de la Evita que también embrollan o mantienen relaciones más libres.

Mario colabora en hacer las compras para el hogar, tarea que corresponde a Julieta, visita a sus "suegros", conversa con su padre sobre el porvenir con su novia.

GM: ¿Cómo se piensan en el futuro? ¿Qué les gustaría?
Mario: A mí me gustaría conseguir un trabajo, un trabajo bien, como trabaja mi papá no, digo… porque mi papá no tiene estudios, tiene hasta 3º grado, 2º o 3º grado creo que tiene mi papá, pero él sabe leer, sabe escribir, le cuestan un par de cosas pero dentro de todo, él

es chofer. (…) Mi papá dentro de todo no tiene mal sueldo, ni nada de eso, a nosotros no nos falta nada, no nos falta nada, nosotros queremos ropa de marca y nos compramos, tenemos la moto, teníamos una moto cada uno hasta que hizo negocio mi hermano con la madre de ella que le cambió la motito que tenía mi hermano por un equipo de música que tenía ella. Yo tengo una moto para mí, mi papá tiene una moto. Nosotros estamos bien pero… lo que pasa que, por un lado, mi papá sufre mucho porque hay veces que tiene que viajar de noche, a la madrugada… y no es acá nomás, bueno ahora últimamente estaba viajando dentro del país pero hay veces que estaba viajando al Uruguay, a Paraguay, a Chile… (…)

Y yo estaba trabajando en un galpón medio día, llegaba un poco tarde a la escuela, pero había hablado con la directora y me autorizaba porque sabía que yo trabajaba. No tenía sueldo fijo. Me pagaban por el trabajo que hacía. Al principio me pagan bien pero después más o menos.

Julieta: Y él tenía que gastar $ 2 por día para la nafta de la moto y si no tomarse cuatro colectivos, dos de ida y dos de vuelta, y no le convenía por $ 150.

GM: ¿Estás buscando trabajo ahora?

Mario: Si me sale un trabajo bueno… no así de empresario, pero algo bueno como lo de mi papá, yo dejo la escuela. Yo sé que soy grande. No sé si el año que viene me van a recibir. (…) Y si no tendré que hacer un acelerado, trabajar a la mañana y a la noche estudiar, sacrificarme un poco.

GM: ¿Y a vos Julieta qué te gustaría hacer?

Julieta: Trabajar no me gusta. Yo te voy a hacer todo lo que quieras, limpiar, lavar… Todo, pero en mi casa. A mí trabajar no me gusta.

Mario: Mi papá dice que le faltan dos cosas: un camión y nietos. Mi mamá tiene una buena relación con ella. Nosotros tenemos dos casas y mi papá dijo que si decidíamos algo… (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Evita, 11 de octubre de 2005)

Sin duda aparecen en este diálogo elementos que no habían estado presentes en los relatos anteriores. Quisiera destacar algunos puntos:

- La relación entre las familias de origen de ambos novios. El trueque entre la moto y el equipo de música del hermano de Mario a la mamá de Julieta constituye sin duda un ejemplo de ello. Aunque lo más importante parece ser lo que destaca Mario, la "buena relación" entre suegra y nuera.
- Las intenciones de Mario de conseguir un buen trabajo. Ello significaría

contar con un ingreso pero además colocaría al varón en el lugar de proveedor familiar. ¿Qué mirada deja entrever Mario de sí mismo? Varón, novio, pilar masculino de la relación. Además él se ve grande, reconoce como prioritaria la necesidad de trabajar y está dispuesto a "sacrificarse" por ello. Consecuente con su modelo paterno dice "me gustaría conseguir un trabajo bien como trabaja mi papá" quien, a pesar de sus limitaciones ("no tiene estudios" o "sufre" por el tipo de trabajo que tiene") no descuida su función como padre y sustenta las necesidades familiares. Mario reitera en numerosas oportunidades "no nos falta nada".

- "Trabajar no me gusta" afirma Julieta sin titubear y equipara el trabajo a la esfera pública, salir del hogar, contar con un sueldo, cumplir un horario, etc. Contrapone de este modo trabajo y tareas domésticas, lugar del varón que sale a trabajar, lugar de la mujer que permanece en el hogar. "Todo, pero en mi casa", de hecho las actividades domésticas para esta joven no aparecen asociadas a la idea de trabajo. En pocas palabras se proyecta como ama de casa, mientras desarrolla tareas domésticas diariamente además de ir a la escuela. Concuerda esto con el estudio realizado por C. Wainerman (2005): "los hijos de hogares de clase baja tienden a contribuir tempranamente con su fuerza de trabajo a la reproducción doméstica y económica de la familia" (p. 236).
- Contar con una casa como lugar de residencia constituye otro aspecto sumamente importante en la constitución de un futuro matrimonio/familia. Los bienes materiales (casa, moto, ropa, etc.) aparecen como parte de las garantías que el novio puede otorgar a la novia.
- Y, por último, las expectativas en relación a los hijos, los mandatos y anhelos familiares que, en este caso son enunciados por el padre de Mario: le faltan nietos.

Si bien los modelos tradicionales están presentes de modo claro en la relación de Mario y Julieta, también aparecen en embrollos y preocupaciones ligadas a la infidelidad. Aún en relaciones más libres y descomprometidas, estos sentidos ligados a la pareja monogámica y el amor romántico pugnan con nuevas maneras de establecer lazos amorosos, pero persisten como reproducción. Es decir, otros modos de relaciones amorosas han aparecido y se van entremezclando en las experiencias afectivas de las y los estudiantes, pero persisten sentidos y prácticas de pareja ligadas a modelos tradicionales. Aquí podríamos

volver al análisis del vínculo entre Karina y Andrés, quienes desde un modelo menos formal inician una relación de noviazgo, que presentan como más libre y comprensiva, que parece disfrutar más del momento presente que pensar en el futuro pero que, sin embargo, conserva sentidos tradicionales ligados a la monogamia y el cultivo del sentimiento amoroso.

Enredos: amistades vs. enamoramientos

Como dijimos, a veces los noviazgos limitan o tensionan las relaciones de amistad. En algunos casos, restringen o acotan las amistades: Sabrina no considera tener amigas/os en el curso, sólo alguna buena compañera. Julieta y Mario, un caso más extremo, casi no hablan con sus compañeros de curso.

> Julieta: Nosotros no hacemos grupito con ellos.
> Mario: Antes sí, antes sí cuando ella no era novia mía, ella iba y se ponía con los otros.
> GM: ¿Y vos sos amigo de los varones?
> Mario: No, yo los conozco a todos, me conocen a mí, los conozco de allá cerca de mi casa, nada más. Acá en el colegio son contadas las veces que hablo con ellos, la mayoría del tiempo estoy con ella [Julieta], no me gusta…
> GM: ¿Y con las chicas vos tenés alguna relación?
> Julieta: No, únicamente cuando llego, que él [Mario] todavía no ha venido. (…) Antes que él llegue me pongo a hablar un poco con ellas y después salgo afuera y me quedo sentada esperando que venga él. No, no me gusta porque son muy quilomberas, digamos, si vos decís… vos hablás con ellas, qué sé yo de qué… van y dicen cosas que uno no dijo para hacer problema… No me gusta a mí. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Evita, 11 de octubre de 2005)

Como vemos, no se buscan y se evitan relaciones de amistad, aparece exclusivamente un noviazgo que busca preservarse de la injerencia de otros compañeros/as quienes pueden ocasionar problemas o disturbios en la pareja.

En otras historias, más si ambos integrantes de la pareja comparten un mismo curso, los recorridos de ese juego amoroso impactan de modo

particular en el conjunto de compañeros/as y suelen desencadenar disputas que ponen en tensión los vínculos de amistad previos.

Éste es el caso de Karina y Andrés quienes viven diariamente la realidad de su curso, inician una amistad y luego se ponen de novios.

Karina y Andrés reiteran, como en el caso de Sabrina, que están de novios porque coinciden en la forma de ser, les gustan las mismas cosas, tienen la misma forma de pensar, odian las mismas cosas y la pasan bien juntos.

Estos estudiantes me cuentan con detalle cómo se conocieron y cómo empezaron las coincidencias. El gusto musical por el rock fue el primer punto de encuentro, luego los modos de pensar y ver las cosas. En sucesivos acercamientos fueron armando una amistad que deviene en un noviazgo. En los momentos decisivos de ingreso a esta relación, ambos habían sufrido engaños amorosos por parte de otras personas, y una amiga de Karina (Cintia) cumplió el papel de una especie de *Cupido* que sirve de puente para la concreción del noviazgo.

En las etapas previas a ponerse de novios el resto del curso sigue, con alguna expectativa, lo que va sucediendo. Y, luego de consumado el "chape" un día a la salida del colegio e iniciado el noviazgo, algunas de las amigas de Karina reclaman su atención.

> GM: ¿Y cambió algo en el curso ahora que están de novios?
> Andrés: No.
> Karina: Nos joden todos. Mis amigas… qué sé yo… "ah, ahora me cambiaste por el Andrés", una otaria supo decir eso. Yo la miré como diciendo "matate estúpida" obvio.
> GM: ¿Son celosas por ahí las amigas?
> Karina: Sí y me molesta eso porque, por ejemplo, si una amiga se quiere ir con un chabón, por supuesto ¡andá! No le voy a hacer ningún problema… es así. Pero por ahí que me hagan cara de culo "ah, siempre estás con el Andrés", y a propósito yo lo que hago, yo me voy con él porque no es así…
> GM: ¿Y con los varones? ¿Vos tenés amigos en el curso?
> Andrés: Sí. Pero no hay problema. O sea, yo hago esto, siempre o estoy con mi novia pero a la vez comparto tiempo con los compañeros, siempre charlamos, así un cago de risa… En sí la relación para mí no ha cambiado nada, o sea con respecto a ella y los compañeros para mí no ha cambiado en nada. Salvo que te pueden joder un poco pero nada más. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006)

El relato muestra esos celos de amigas, que no se desencadenan en la relación entre varones. Por un lado, tal como analizamos en el episodio de entrega de correspondencia entre Evelin y Leo, los amigos cumplen un papel muy importante en las tramas amorosas. En este caso Cintia facilita el acercamiento, transmite un mensaje: "A Kari le pasan cosas con vos", que es clave para producir el encuentro entre Karina y Andrés. Puente que Andrés reconoce como fundamental para el acercamiento "un poco me salvó eso (las palabras de Cintia) porque yo pensé que estaba todo perdido". Sin embargo, una vez resuelta la situación y concretado el noviazgo las amigas pasan a ocupar otra posición. En este caso reclaman la atención de la novia quien debe repartir el tiempo ahora entre ellas y Andrés. Por otro lado, entre los varones la situación es distinta, si bien pueden "joder" un poco, es decir, pronunciar algunas cargadas o bromas, hacer algún comentario al respecto, las diferencias entre los vínculos de amistad y noviazgo parecen no estar tan afectados.

En algunos casos, los novios (sobre todo la novia) diluyen progresivamente sus vínculos de amistad, o sólo *utilizan* a las amigas como compañía cuando el novio no está. En otras ocasiones, las amistades parecen perder intensidad y tornarse una compañía ocasional. Es como si ese protagonismo de amigos y amigas en la etapa previa al noviazgo, tan importante para la consumación de definiciones y vivido por los amigos como propio, se diluyera, disminuye la intensidad y pasan a ocupar un lugar subordinado a la relación de noviazgo. Algo de esto presenta el relato de Karina y Andrés.

Quisiera resaltar además, ciertas ocasiones donde el juego amoroso se contrapone a una amistad provocando peleas entre amigos/as. En este sentido, las relaciones entre *los Five* recorrieron múltiples momentos, algunos de entrañable amistad y otros de peleas y alejamientos, tal como examinamos en el capítulo anterior, algunos de los cuales estuvieron relacionados con disputas amorosas. A fines del 2005 aparecen en los relatos algunas peleas entre Lucio y Pedro, y entre Vanesa y Lucio, que estuvieron relacionadas con amores. Recordemos que en ese año Pedro repite 2º año y se traslada a una escuela de su barrio, mientras que Lucio y Vanesa cursan 3º en la Sarmiento.

GM: Y vos Lucio ¿a Pedro no lo ves más?
Lucio: No, no lo veo más. Estaba un poco enojado él.

GM: ¿Se pelearon?
Lucio: Sí. (…) Lo saqué corriendo de mi casa y no volvió más.
GM: ¿Por qué lo corriste?
Lucio: Porque viene con una cosa, después viene con otra…
Alejo: Fue con el novio…
Lucio: ¡Esperá!
GM. Dejalo que hable él…
Lucio: Lo corrí de mi casa… porque venía con algo, contaba, y después se lo iba a contar. Después le contaba algo yo, y bueno contaba… Y una vez vino con el novio y bueno… a mi mamá no le gustó, entonces me empezó a putear, entonces le dije que no viniera más. Y se empezó a enojar, diciéndome que no venía más, y yo le dije "si querés vení y si no querés no vengas más, yo problemas no tengo, pero vení solo porque yo a él [su novio] no lo quiero acá". Y después la empezó a putear a la Vanesa, a mí también porque… yo hice una fiesta para mi cumpleaños. (…) Y bueno y él fue y como se tenía que encontrar con ese chico, se fue, y yo le dije que si se iba que no volviera más.
GM: La persona con la que fue ¿era de ahí del barrio? ¿Dónde la conoció?
Lucio: De internet. Fue un día nomás y ya de ahí se pusieron de novio.
Alejo: Ya eran novios desde que apretaron el teclado o sea que el Pedro no sabía de qué bicho se estaba enamorando.
Lucio: Entonces empezamos a mandar mails que te vamos a hacer cagar, que esto, que el otro, de ahí empezó con la Vanesa que iba a venir hoy al colegio y que nos iba a hacer cagar a los dos.
GM: ¿Pedro?
Lucio: Aha [asintiendo]… Yo no le doy bola.
María: Pedro dice que va a hacer cagar a todo el mundo.
Lucio: Pero no hace cagar a nadie. Aparte yo no le tengo miedo. (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de septiembre de 2005)

Tanto Lucio como Pedro y Vanesa me contaron en distintas entrevistas el episodio del cumpleaños, y si bien aparecen algunas diferencias entre los relatos de cada uno de ellos, todos plantean el dilema de tener que elegir entre quedarse en la fiesta de cumpleaños de un amigo o ir a encontrarse con un joven definido como novio. La decisión que toma Pedro de ir al encuentro de su pretendiente es motivo de discusión entre los amigos, y pese al cruce de argumentos y las amenazas (Lucio afirma

“yo le dije que si se iba que no volviera más”) el joven no cambia de idea y va al encuentro de su enamorado. Con ello subordina la compañía y amistad de su originario grupo de la escuela Sarmiento al juego amoroso con un joven.

No podemos sostener, sin embargo, que es sólo este episodio el que desencadena el distanciamiento, más bien este evento se integra a una cadena de momentos, decisiones, acciones, palabras que van ligándose en la construcción del alejamiento. Y todo ello en un marco de cambio de curso y de escuela. Incluso Vanesa reconoce que “con Pedro está todo mal desde que se cambió allá”. Probablemente el cambio de compañeros de curso y asistir a otra escuela agudiza ciertas diferencias entre ellos, modifica los círculos de relaciones incorporando otros amigos/as y transforma viejas amistades. A pesar de que Pedro, Lucio y Vanesa comparten el barrio, otras diferencias se van instalando progresivamente para producir distancias y enemistades.

Entre los motivos de enojo de Lucio está, además de que no haya permanecido en su cumpleaños, el hecho de que Pedro va con su novio a visitar a Lucio. Ello genera una tensa situación familiar en casa de Lucio. En medio de un clima de insultos y enojos, lo echa de su casa. La pareja gay en un cumpleaños adolescente o en la visita a la casa de un amigo constituye un punto fuerte de conflictos. El no ocultamiento ante amigos y sus familiares (re)actualiza el estigma.

Luego, Vanesa también admite que está todo mal con Lucio, porque ambos (Vanesa y Lucio) gustan del mismo chico (Maxi). “Ahora está todo mal con Lucio… Parece que los tres años no hubieran existido, yo estoy la mayoría del tiempo sola. Nos peleamos por Maxi” (Registro de campo, charla con Vanesa, escuela Sarmiento, 17 de noviembre de 2005). Recordemos que Lucio era caracterizado como de “orientación sexual indefinida” por algunos de sus amigos. Esta disputa en el juego amoroso por la conquista de un compañero (a fines de 3º año) se contrapone a una amistad. Lucio y Vanesa se conocen desde 1º año y han sido compañeros de banco todos este tiempo de secundaria, compartieron salidas, secretos, trabajos escolares, etc., pero “parece que los tres años no hubieran existido”. Maxi es un alumno que ingresa a la escuela y al curso en ese 2005, proviene de una escuela privada de la cual fue echado, en la Sarmiento se integra al grupo de Gabriel. De contextura física pequeña, morocho, siempre prolijamente peinado con los pelos parados, viste por lo general jean, remera y zapatillas, le dicen Chino por sus ojos oscuros rasgados.

Como en los otros casos, la disputa por Maxi no sólo involucra un triángulo sino que también actúan y opinan otros integrantes del curso en un escenario de chismes continuos donde se cruzan varias historias a la vez. Una relación de "embrollo" entre Maxi y Rita, la amistad de Vanesa con Rita y Vanesa con Lucio; las pretensiones amorosas de Vanesa y Lucio para con Maxi; las peleas entre Vanesa y Lucio.

En estas dos últimas historias (Pedro-Lucio y Vanesa-Lucio) de disputa entre amigos por tema de amores (novios, candidatos, gustar de), no podemos pasar por alto que estos involucran alumnos gays, "total o parcialmente definidos" según los propios alumnos explican; tales serían las situaciones de Pedro y Lucio respectivamente. Considero que ello agudiza el conflicto, pone nuevamente en tensión posiciones que toman con mayor naturalidad este evento y otras que rechazan la posibilidad de una pareja gay, más si se trata de estudiantes adolescentes y compañeros de curso.

Estar enamorado en la escuela: un final abierto...

Amor romántico, amor pasión, amor líquido… Amor posible, amor prohibido… Amor infantil, amor maduro… compromisos, relaciones y conexiones, gustos amorosos, deseos amorosos, fantasías y sueños amorosos. Existen múltiples definiciones sobre el amor y, lejos de intentar armar un tratado al respecto, este apartado pretendió rescatar algunos de los sentidos con que las y los jóvenes viven el amor. Ellos hablan de amor: dicen "te quiero", "te amo", se enamoran o deciden no enamorarse, se ilusionan/desilusionan, "enganchan", "tiran onda", sufren de distintos modos por desamor, tienen su amor o sueñan con él. Y, a su vez, aparecen variadas experiencias afectivas y sexuales ligadas al amor; hemos revisado embrollos y noviazgos como muestra de ello, también conocimos enredos amorosos y dilemas afectivos por amor, por ejemplo los que se desatan con compañeros y amigos de escuela.

Algunas historias de amor duran poco, son esporádicas, por lo general se ligan a embrollos o chapes. Otras no son correspondidas. A pesar de que los chicos y chicas reconocen a su amor, admiten "gustar de", muestran y esconden sus sentimientos, ese "otro" no responde del mismo modo. Hay estudiantes que sostienen no enamorarse, tal como lo dice Lucho, quien a pesar de tener novia ("señora" según su propia expresión) cree que "no sirve estar enamorado, porque sufrís, cuando estás

enamorado, siempre pasa algo y sufrís" (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 15 de octubre de 2004).

Sin embargo, están aquellos que se ponen de novios y admiten estar enamorados como lo sostienen Julieta y Mario quienes proyectan sobre el matrimonio y los hijos; o como lo expresa Sabrina "me enamoré por su forma de ser, es simpático, dulce, sensible". Por otra parte, Karina y Andrés consideran, a un mes de "ponerse de novios", que no se puede decir todavía que están enamorados, ya que "decís te amo con el tiempo, cuando vos ves que la persona que tenés al lado te banca, estés loco o no estés loco, pero con el tiempo, nada más" (Registro de campo, entrevista con estudiantes, escuela Sarmiento, 2 de noviembre de 2006). Incluso esta pareja se opone al empleo indiscriminado del "te amo" o "sos mi amigo" ya que usarlo muchas veces y con distintas personas en poco tiempo lleva a vaciar estas frases del verdadero sentido para ellos/as.

También intenté mostrar cómo el gusto amoroso, el embrollo/chape y estar de novio son experiencias que se enlazan a sentidos sociales, es decir sentidos construidos sobre los afectos y la atracción sexual que se vinculan a contextos familiares e histórico-sociales a partir de los cuales los y las estudiantes adolescentes llenan de contenido palabras como: amor, celos, infidelidad, pareja, etc.

En este sentido, es preciso poner en cuestión mandatos culturales arraigados en un modelo patriarcal, tal vez hoy sometido a nuevas tensiones y miradas. A nivel de la trama familiar, en los últimos años se han producido reacomodamientos en los patrones de organización doméstica, cambios en el orden de la autoridad, las rutinas y los parámetros de crianza; lo que ha ubicado a adolescentes y jóvenes en los avatares que enfrentan sus padres y que son también de ellos mismos, en tanto ponen en tensión su proceso de construcción identitaria.

A propósito de ellos, un tema sobre el que seguir reflexionando se vincula a la participación de las familias en estas relaciones amorosas, no sólo por las opiniones que los padres pueden ofrecer al respecto sino por los vericuetos en que los mismos adultos están enredados. En los casos de las y los jóvenes entrevistados, en sus historias de noviazgos y embrollos se presentan cuestiones ligadas a sus familias, a la relación con sus hermanos y sus padres, y a los entornos socioculturales donde ellos han crecido. Por ejemplo, Felipe embrolla con algunas chicas de 1º año, calificadas de "negras", cuando va a ver a su papá que también vive en Villa San Martín. Este adolescente parece renegar de aquello mismo de lo que

forma parte, Villa San Martín es el entorno de su padre, y también de él mismo, su historia familiar se cruza con sus historias de embrollos. Asimismo, Sabrina presenta la opinión de sus padres respecto a la relación que mantiene con un joven diez años mayor que ella, sus expectativas y temores sobre esto también están presentes en su relación. O Julieta y Mario comentan sobre la relación entre las familias de ambos y algunas de sus expectativas acerca del futuro de los jóvenes. Recordemos también que parte de las peleas entre Pedro y Lucio se alimentan de la posición asumida por la mamá de Lucio quien no acepta parejas gay en su casa, no es conveniente que sus hijos avalen o vean "eso". El trasfondo del posicionamiento de la madre de este joven reactualiza controversias sociales respecto a los patrones de sexo-género, manifestada en este caso en la no aceptación de personas gay en su casa.

En la construcción de emociones y sentimientos amorosos, en el caso que estamos examinando, cabe destacar el papel de las historias familiares y las condiciones domésticas que se entremezclan en las relaciones afectivas como lo hemos mencionado. Estas historias entran a la escuela con cada uno de las y los adolescentes y encuentran en la institución escolar un espacio privilegiado de juegos, contraposiciones e intercambios donde expresarse. La escuela brinda tiempos y espacios de intercambio propiamente adolescentes, abre un "mercado" amoroso donde es posible realizar canjes, rechazos y conquistas. Podemos pensar que la escuela permite un espacio de juego amoroso que pone en circulación variados sentidos y prácticas sobre afectos y sexualidad. Algunos parámetros tradicionales ligados al orden patriarcal continúan vigentes y se combinan con originales expresiones de sentimientos y deseos sexuales.

Notas

1 Cabe aclarar que aquí se entiende al poder desde la concepción foucaultiana como una relación de fuerzas, como una situación estratégica que no sólo reprime sino que también produce prácticas y sentidos sociales (Foucault, 1980 y 1988).

2 La edad, en tanto sistema de clasificaciones, impone límites y produce un orden en el que cada uno debe mantenerse en su lugar. Sin embargo, no puede tratarse la edad de los individuos en sí, sin remitirse al contexto donde adquieran sentido, la edad en sí no dice nada, sino en su contexto, en su uso (Bourdieu, 1990).

Reflexiones finales

"Me quiere... mucho, poquito, nada..."

I

Arribar a un cierre, siempre parcial, de un proceso de investigación no es tarea sencilla. Implica un momento de balance y reconocimientos de logros y cuestiones pendientes. Conlleva recapitular lo transitado a la luz de los objetivos iniciales y, en este caso, anudar los principales aportes que la tesis presentada realiza al conocimiento de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria.

La intención de este trabajo ha sido relevar y analizar sentidos y prácticas en torno a emociones y sentimientos, más algunos asuntos ligados a género y sexualidad, que construyen las y los jóvenes en su experiencia escolar de secundaria; y con ello, mostrar y poner en discusión una particular faceta de las relaciones entre pares. Las escuelas visitadas, especialmente una de ellas, y el conjunto de estudiantes que conocí marcaron las aristas de indagación, los temas donde centrar una mirada analítica que pretendió reconstruir cómo viven y fabrican estos estudiantes adolescentes tramas socioafectivas en la escuela. El mundo de los afectos marcó el rumbo, y su puesta en juego en la cotidianeidad de estas instituciones escolares me permitió develar distintas líneas de reflexión.

II

El conocimiento de las relaciones socioafectivas entre estudiantes implicó insertarse en una trama de intercambios, donde los más sutiles gestos posibilitan o dificultan el tejido de redes vinculares. La entrega

y recepción de cartas, los mensajes en paredes y mobiliarios, las fotos y los recortes de revistas materializan en imágenes y palabras escritas un conjunto de expresiones que transportan signos de aceptación y rechazo. Todo ese denso espacio de transacciones adquiere para alumnos y alumnas un sentido que por lo general pasa desapercibido, y a veces es menospreciado por los adultos y la escuela. Densidad y profundidad de expresiones que construyen encuentros y reconocimientos, acercamientos con expectativas de armar o mantener lazos de afecto.

Cuando el lazo se establece, aunque sea de modo provisorio, puede irse tramando un conjunto de vínculos de contención y resguardo que las y los estudiantes definen como "tener amigos" o "ser compañeros". Arriesgaría que la amistad en la escuela constituye un vínculo que puede desplegarse en tanto la institución posibilita un espacio de encuentro diario, donde es viable participar, con desiguales implicaciones, de un conjunto de prácticas adolescentes, vinculadas también con tareas escolares. En este sentido, creo que los vínculos de inclusión y camaradería entre compañeros/as de curso permiten compartir el trabajo escolar, las enseñanzas de docentes, los trabajos grupales, las prácticas de estudio y aprendizaje, los exámenes. Ello facilita la construcción conjunta de mecanismos de respuesta a las normas y prácticas de regulación escolar, tanto se busque aprender, zafar o sobrevivir a la vida de la escuela. No están desligados los afectos de las posibilidades de respuesta a los requerimientos académicos, sentirse a gusto con algunos compañeros permite *estar* en la escuela... De lo contrario el cotidiano escolar puede convertirse en un medio hostil en el que permanecer implica redoblados esfuerzos para adolescentes y jóvenes.

Es decir, ambos aspectos (escolares/académicos y sociales/afectivos) no se hallan desvinculados; y si bien éxitos en un sentido no garantizan éxitos en el otro, los y las estudiantes adolescentes están en la escuela de modo integral y activo, resolviendo la experiencia escolar al calor de una cotidianeidad que conjuga, en determinado contexto institucional y local, ambas cuestiones.

En el caso de la escuela Sarmiento, la convivencia diaria también acarrea una cascada de rivalidades y distancias, que encarnan broncas y generan peleas y agresiones varias. Contiendas que por lo general implican redes de identificación y diferenciación, donde participan grupos y cambiantes alianzas entre compañeros/as. Junto con ello las situaciones de soledad, vividas de distintos modos, algunos más extre-

mos en los que ni conocemos la voz de un compañero, algunos atenuados por volátiles acercamientos o fingidos gestos de aproximación. De cualquier manera, soledad señala situaciones de aislamiento, incomunicación y desamparo. Sentimientos que a veces calan muy profundo en las y los estudiantes, van cimentando formas de vivir la escuela que, en algún sentido, se contraponen a la idea de escuela como espacio de encuentro que hemos enunciado. Ni encuentro, ni desencuentro, sino retraimiento, encierro, orfandad. Esta situación marca un alerta sobre los modos de constitución de la subjetividad adolescente en la escuela actualmente.

Estos procesos fueron descriptos en un contexto particular y poder analizarlos a la luz de variables institucionales y locales constituyó un desafío. Si las emociones y sentimientos son relaciones sociales, tal como lo sostengo en esta tesis al recuperar aportes de Le Breton, éstas han sido leídas en tramas específicas. Para este estudio, principalmente una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba constituyó el espacio institucional específico donde esos sentidos y prácticas en torno a los afectos fueron abordados. En este sentido, mantengo que los vaivenes de la vida institucional de la Sarmiento se enlazan a las construcciones socioafectivas de un grupo de estudiantes adolescentes, a sus amistades, enemistades, soledades, entre otros.

Sin ánimo de generalizar, aún menos de caer en determinismos, creo que los recambios en la gestión, la circulación de docentes, la elevada movilidad en la composición de los cursos y el clima de caos vivido en ciertos períodos marcaron la escuela, y con ello, las experiencias escolares de estudiantes adolescentes y la construcción de sus vínculos afectivos. Recapitulando lo expuesto en este trabajo considero que la *discontinuidad* ha sido uno de los principales rasgos que marcó el recorrido de las relaciones socioafectivas de alumnos y alumnas de la escuela Sarmiento entre los años 2003 y 2006.

El proceso de armado y rearmado de las relaciones de amistad-enemistad fue un eje de los vínculos afectivos entre compañeros/as que procesó dichos vaivenes institucionales. Los procesos de conformación, desintegración y reagrupamiento en las relaciones del curso en el transcurso de 1º a 4º año acompañó un momento de pasaje en la institución: del recambio de directoras (años 2003 y 2004) al establecimiento de una directora a partir de 2005.

Podríamos afirmar entonces que tampoco las dinámicas políticas e institucionales de la vida de la escuela están desvinculadas de las relaciones entre estudiantes. Y en esta línea es que se plantea la necesidad de incorporar en el análisis de los procesos de socialización, simultáneamente, la dimensión del sujeto y su capacidad de acción y la dimensión de contextos múltiples que envuelven la vida de la escuela. En esta compleja tarea de reconstrucción habrá que seguir trabajando.

A modo de un juego de muñecas rusas, esta trama institucional no se desliga de un marco jurisdiccional que, en este caso particular, no ha provisto de condiciones propicias para llevar adelante la educación de estos jóvenes estudiantes. Y, si bien se piensa desde las particularidades, el caso estudiado comparte problemáticas referidas a la escuela secundaria que son de índole general, en relación con una rígida división de los tiempos, una organización curricular fragmentaria, escasos (si no nulos) espacios de trabajo conjunto de los docentes, imaginarios reactualizados acerca de estudiantes ideales, las problemáticas sobre el rendimiento escolar, entre otros.

III

Los juegos amorosos constituyeron otra línea de análisis sobre las relaciones y afectos entre adolescentes que encuentran disímiles formas de expresarse. Son también modos de enlazar, de armar con otro un tiempo y un espacio compartido, en el que además se traman sentidos y prácticas ligadas al amor y la sexualidad. Encontramos parejas de novios entre compañeros/as de curso o con alguien que no asiste a esa escuela, gustos amorosos en permanente generación de deseos de acercamiento, enredos expresados en relaciones más esporádicas, intercambiables y simultáneas. "Embrollos", noviazgos y "gustar de" actualizan múltiples sentidos y prácticas sobre el amor, las relaciones de poder y la sexualidad; y también sobre la pareja, la familia, los hijos.

Pudimos mostrar los modos en que originales producciones en el juego amoroso conviven con parámetros propios del orden androcéntrico. Sentidos acerca del modelo de pareja monogámica y heterosexual, caracterizada por la exclusividad y el compromiso, se tensionan con otros parámetros referidos al género y la sexualidad. La simultaneidad y el recambio surgieron como maneras de vivir ciertas proximidades e

intercambios amorosos. Enamorarse, no enamorarse y desenamorarse aparecen de modo dinámico en distintas formas de proximidad afectiva.

En esta línea, considero que un conjunto de sentidos y prácticas ligados al modelo tradicional se re-actualizan tanto en noviazgos y "embrollos" (como en otras formas del juego amoroso), si bien adquieren distintos matices lejos estaría de equiparar exclusivamente noviazgo con pareja monogámica y heterosexual y "embrollo" con encuentros esporádicos. Es decir, parámetros tradicionales aparecen en las relaciones afectivas entre estudiantes adolescentes, y no sólo en noviazgos formales. Estos esquemas son reinventados y reproducidos; también se mezclan o contraponen en nuevas prácticas ligadas al amor y la sexualidad. De hecho, el "embrollo" constituyó uno de los ejes que permitió adentrarnos a modos particulares de acercamiento entre estudiantes. Y las tensiones producidas por la presencia de alumnos gays en el curso y la escuela fue otra punta de análisis. La participación de estos estudiantes gays en el juego amoroso, anhelando y/o viviendo noviazgos y "embrollos" sin duda cuestiona el modelo heterosexual.

Un aspecto a seguir indagando se refiere a los enlaces entre juego amoroso y familia. En este trabajo de tesis aparecieron algunos indicios respecto a ello. La idea de familia patriarcal, nuclear y tradicional, donde sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio privado del ámbito doméstico, persiste aunque a veces no coincida con las propias historias de las y los estudiantes. Esta familia ideal (e idealizada), que es parte de la propia historia social de occidente, aparece anclada de modo *natural* en un sentido común que la establece como normalidad (ajustada además a la moral religiosa). En los juegos amorosos entre estudiantes adolescentes, tanto en los noviazgos como en los "embrollos", hemos podido detectar tensiones de sentidos y prácticas que mantienen vigentes parámetros de modelos de pareja y familia tradicional (como las enunciadas), expresadas en los juegos de poder, las prácticas de control de la pareja, los sentidos vertidos sobre la infidelidad, las expectativas sobre su futuro en relación a la pareja, la familia y los hijos.

Otro eje importante acerca del juego amoroso es que, si bien noviazgos y "embrollos" parecen responder a decisiones o elecciones personales, los acercamientos se encuentran socialmente condicionados. Y en este sentido, destacamos dos aspectos. Por una parte, las apreciaciones familiares. Los padres suelen ejercer fuertes presiones sobre las

decisiones de sus hijos/as para ver si se ajustan o no a las expectativas familiares. A pesar de ello, las y los estudiantes adolescentes van maniobrando ciertos espacios con mayor autonomía para intentar zafar de algunas de estas influencias familiares, por ejemplo, a través del uso del espacio de la escuela como propio u ocultando ciertas relaciones. Pensar la escuela como mercado llevó a entenderla como un espacio que moldea también los sentimientos y posibilita un lugar para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado, buscado.

Por otra parte, analizamos también las construcciones sociales que se cuelan en las elecciones de novios y "embrollos", manifestadas como coincidencias sociales, búsqueda de distinción social (como anhelo social, amor del destino social), construcción de diferencias de otro próximo menospreciado. En un contexto escolar donde la heterogeneidad social caracteriza las relaciones entre estudiantes adolescentes, estos procesos se entremezclan y en algún punto se agudizan al establecer espejos donde mirar diferencias sociales en términos muy cercanos.

En esta línea, elecciones de novios/"embrollos"/"gustar de" (como deseo que puede o no concretarse) se producen como construcciones sociales que implican distintos sentimientos (los más mencionados han sido el amor y el sufrimiento) enlazados a recorridos y expectativas familiares y sociales.

IV

Nos detengamos un momento en la cuestión de los compañeros gays. Éste ha sido un aspecto sumamente relevante en el trabajo de tesis, que originó interesantes reflexiones a partir de conocer y analizar el "ruido" (en términos de Henry) desatado a partir de la presencia de alumnos gays en el curso y la escuela. Sus explícitas manifestaciones personales ponen al descubierto un conjunto de tensiones hacia algunos de los esquemas tradicionales mencionados en relación a género y sexualidad. Sus gestos, sus palabras, sus deseos, sus gustos develan limitaciones a dichos estándares de "normalidad".

Los alumnos gays participan, como el resto del estudiantado, en redes de amistades/enemistades y no ocultan sus pretensiones amorosas hacia compañeros de curso, sus noviazgos y "embrollos" con otros jóvenes y sus infidelidades.

Estas prácticas y sus expresiones corporales/verbales, modos de proceder, de vestirse, de peinarse, etc. movilizan a estudiantes y docentes. Reavivan una serie de discusiones sociales y políticas en materia de género y sexualidad. Muestran los márgenes de la diferenciación binaria hombre-mujer, masculino-femenino. Construyen algo distinto y nuevo (este "Su Laport" en términos de Facundo, presentado en el epígrafe del capítulo 7), que no se ajusta ni a uno ni a otro de los términos prefijados en esta división dicotómica. Desde un lugar abyecto y desechable ponen en discusión la norma de la heterosexualidad y aprovechan una brecha en el proceso de materialización del cuerpo (siguiendo a Butler) que les permite expresar sexualidades distintas al modelo hegemónico.

Sin duda, el contexto histórico actual muestra algunas transformaciones que sirven como caldo de cultivo para estos procesos: fuertes transformaciones en el orden del matrimonio y la familia; luchas políticas desde movimientos transgénero, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la circulación y cierta ostentación de imágenes sexualizadas, sólo por mencionar algunos.

De todos modos, al mirar de cerca las experiencias escolares de estos estudiantes, apreciamos que sus prácticas/luchas/reivindicaciones sexuales se fusionan con un lugar social desfavorecido, con familias que parecen desconocer la situación, con una trayectoria escolar con altibajos, con conflictivas relaciones con docentes, directivos y preceptores. Algunas reflexiones y apreciaciones de compañeros y compañeras de curso muestran una lectura del panorama social donde la vida del estudiante gay "es difícil". Arriesgaría que (tal vez sin saberlo) no son tan ingenuos a la hora de conversar sobre una realidad sociopolítica normalizadora. En este sentido, sus relatos acerca de ser, ser visto o sentirse un "bicho raro" en la sociedad, se enlazan a un orden sociopolítico que define qué es o no legítimo, viable, ajustado a la regla heterosexual.

En este sentido, adhiero a que el sexo se convierte en la modernidad en un objeto del poder, a través del cual se normaliza la sociedad occidental, se ejerce un fuerte control político sobre los sujetos. La aparición de la heterosexualidad y de la homosexualidad como identidades sexuales normales o perversas es una invención de la modernidad. Recupero nuevamente a Foucault y Preciado quienes sostienen que la heterosexualidad no es una *práctica sexual* sino un *régimen político* que administra los cuerpos y la gestión de la vida.

Parece escapar a toda conciencia escolar esta realidad. La escuela como institución y los adultos que se vinculan con ella quedan atrapados en parte de estos debates/paradojas. La presencia de estudiantes gays pone a flor de piel contrariedades en torno al género y la sexualidad, pone al descubierto las limitaciones de un modelo hegemónico heterosexual, de diferenciación binaria que establece una normalidad en la que no todos encajan. Y en este entramado la escuela mantuvo latente un dilema: por un lado, reconoce y acepta el derecho de estos jóvenes gays a ser estudiantes, a ocupar el lugar de alumnos; por otro lado, ante situaciones cotidianas puntuales, pareciera carecer de mecanismos que garanticen estos derechos en el marco de prácticas escolares concretas. En este sentido, y más allá de los marcos ideológicos y normativos que contemplan el derecho a no ser discriminado, surgen algunas pistas sobre las limitaciones que encarna la escuela ante este tipo de situaciones: parecen ser los adultos de la institución escolar quienes discrecionalmente van tomando decisiones o elaborando acuerdos para resolver diariamente la formación de los jóvenes en estos contextos; persiste cierto rechazo e incomprensión de aquellos que se salen del canon del estudiante esperado y deseable; se mantienen en un terreno borroso disposiciones estatales acerca de los modos de trabajar problemáticas sobre género y sexualidad en la escuela, más allá de la Ley de Educación Sexual recientemente sancionada (N° 26150/2006).

Creo que a pesar de ciertos *avances* en las disposiciones legales y discursos en materia de sexualidad que van ingresando en los últimos años a la escuela, no hay una revisión real que contribuya a cuestionar parámetros normalizadores. Emprender cambios en este sentido implica romper patrones fuertemente arraigados en nuestra sociedad, y no puede reducirse ello a decisiones y voluntades individuales.

En el caso analizado, no puedo dejar de mencionar además que este proceso es vivido muchas veces por parte de los estudiantes gay y sus compañeros/as de curso, con angustia y sufrimiento, como una cadena de complicaciones escolares, sociales y familiares. Laberintos que atraviesan la vida de estos sujetos y también de la institución escolar a la que asisten.

Ésta y otro tipo de cuestiones ligadas a sentimientos y sexualidad están formando parte fundamental de los procesos de socialización de los y las jóvenes hoy en la escuela pública. Aspectos presentes en la experiencia escolar que marcan a los sujetos tanto o aún más que los

mismos procesos de aprendizaje de contenidos planificados. La escuela, como elemento constituyente y no sólo continente de estas configuraciones sociales, se encuentra en un incómodo y huérfano lugar. Hace frente cotidianamente a este tipo de cuestiones ligadas a género y sexualidades (como a muchas otras) sin demasiado apoyo, reconocimiento y asesoramiento desde instancias jerárquicas. Y considero que en los últimos años se ha profundizado un difícil lugar para la escuela ya que *debe* procesar como pueda una serie de contradicciones en las que se ve inmiscuida: los requerimientos estatales sobre la educación sexual en las escuelas muestra con crueldad un *no saber qué hacer* que ubica a las instituciones ante requerimientos de enseñanza que parecen circular por carriles paralelos a la realidad de la escuela, donde procesos como los descriptos sobre género y sexualidad son difíciles de descifrar.

Y reitero: implicar(se) con estas cuestiones no es tarea fácil, pero sí apremiante para echar nuevas luces sobre los procesos por los que transitan las instituciones escolares y los y las adolescentes estudiantes en ellas.

V

En los intersticios que dejó la agitada y caótica vida institucional por aquellos años en la Sarmiento pude conocer algunas historias que, a modo de postales, fueron mostrando otras facetas de la escuela y sus alumnos/as.

Quisiera terminar con una de esas postales, la que me permitió conocer Francisco. Este joven finalizaba 2º año en el ciclo lectivo 2004 con 17 años, con todas las materias para rendir, repartiendo su tiempo entre ir a la escuela por la tarde y trabajar en una panadería nueve horas por la noche. Al terminar el año él admitía entre líneas, lo que la preceptora confirmaba explícitamente: en esa escuela no sería aceptado el año próximo y tal vez ninguna escuela le abrirá las puertas para repetir 2º año. Con 17 años su posibilidad más clara para continuar escolarizado es acceder al régimen de adultos o a un “acelerado”.

En general mostró interés en conversar conmigo y contarme cosas de su vida, su familia, el trabajo, la escuela y el curso. Sus relatos me permitieron cierta aproximación a sus formas de pensar, sentir, actuar. Lo que conocí de su historia y de su recorrido por la escuela generó en mí una serie de inquietudes.

Desde el comienzo noté que su presencia intimidaba, alto, robusto, de tez oscura, con el pelo teñido de estridentes colores (primero rojo y luego azul eléctrico), se ubicaba al fondo del salón y no siempre entraba a las clases, solía permanecer con algunos amigos sentado en un banco de la galería, cerca de la puerta del aula. Era un alumno que no cumplía con los requerimientos escolares referidos al estudio y al comportamiento, y por lo general mantenía tensas relaciones con docentes y directivos. Repitió de curso reiteradas veces y transitó por varias escuelas. Fue caracterizado por algunos adultos de la institución como un alumno que "no hace nada en todo el año", "molesta", "es indisciplinado", "tiene problemas". Además de amedrentar a otros alumnos, atemoriza a algunas alumnas del curso, aunque saben que es un buen compañero. A su vez, él mismo admite que "tiene calle", es decir, sabe defenderse solo y manejarse en espacios públicos. Es este mismo Francisco el que guarda afanosamente cartas en su carpeta, me cuenta de sus relaciones de amistad con otras alumnas, me muestra fotos actuales y viejas de su familia, me habla de la relación entre su hermano menor y su padre. Dialoga conmigo sobre su trabajo y me da algunos detalles sobre sus tareas en la panadería, su paga por la labor realizada, sus planes para gastar el dinero obtenido.

Pienso en él y no dejo de plantearme algunas paradojas respecto a las perspectivas que se tejieron desde distintos actores escolares y desde él mismo sobre su historia y la nebulosa acerca de su futuro próximo. Una especie de mezcla entre lo que llamaríamos "cosas de chicos" y "cosas de grandes", una ambivalencia en su posición social como joven y como adulto está mostrando las nuevas condiciones y procesos sociales donde se está conformando hoy el estudiante adolescente.

A diferencia de otros espacios sociales creo que la escuela le permitió ser visto y ubicado como alumno (no como trabajador o en el peor de los casos como "joven peligroso"). Creo que esa gorda carpeta llena de cartas, fotos, mensajes y papeles escritos por sus compañeros/as de curso constituye una apreciada evidencia de los vínculos afectivos construidos en la escuela, conserva y muestra el valor social que tiene para él el conjunto de lazos armados con sus pares y ser reconocido como estudiante.

En la constitución de sus redes socioafectivas, la escuela constituye un espacio social donde puede ser aceptado, ser querido por algunos compañeros, en ella integra y cultiva ciertas tramas de vínculos, pro-

tagoniza algunas prácticas de reconocimiento mutuo que le permiten formar parte (aunque sea de modo provisorio) de un curso de secundaria. Los afectos implican reconocimiento, estar e integrar de algún modo vínculos sociales donde también algo personal se pone en juego. Si bien hemos explicado que los sentimientos son relaciones sociales, dichas construcciones se juegan a nivel individual como experiencia de reconocimiento y aceptación.

Las relaciones entre pares en la escuela constituyen un campo de posibilidades de afecto e inclusión que no brindan otros ámbitos sociales por los que circulan adolescentes y jóvenes, máxime si son de sectores sociales empobrecidos ya que las perspectivas de acceso a otros espacios de socialización se ven limitadas o simplemente ausentes.

Historias como la de Francisco o los estudiantes gays me llevan a pensar que es necesario redoblar la apuesta por aquellos/as adolescentes que transitan sus estudios desde lugares sociales desfavorecidos en distintos sentidos.

En ese camino, es intención de este trabajo contribuir al análisis y recuperación de la unión de los aspectos escolares/académicos y sociales/afectivos como campo de interacción que posibilita más niveles de inclusión en sentido amplio y modos de transitar la escolaridad con mayores horizontes de continuidad.

Bibliografía

Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario: Laborde.

Barthes, R. (2002). *Fragmentos de un discurso amoroso.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: FCE.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Buenos Aires: FCE.

Blázquez, G. (2005). "Algunos usos de la figura de la travesti en la cultura popular cordobesa". *Revista Nombres*, N° 19: 167-193. Córdoba: Editorial FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

Bourdieu, P. (1990). "La juventud no es más que una palabra". En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.

Boudieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas.* Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Buenos Aires: FLACSO.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad.* Madrid: Síntesis.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires: Paidós.

Carranza, A. et al. (1999). "Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba". *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 1, N° 1: 27-40. Córdoba: Narvaja.
Castel, R. (1995). *La metarmosis de la cuestión social.* México: Paidós.
Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Nueva Visión.
Dubet, F. y Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Barcelona: Losada.
Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología.* Buenos Aires: Schapire.
Ezpeleta, R. y Rockwell, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En M. De Ibarola y E. Rockwell, *Educación y clases populares en América Latina.* México: DIE.
Filmus, D. (1986). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa.* Cuadernos FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Foucault, M. ([1976] 2003). *Historia de la sexualidad. Tomo I.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.
Foucault, M. ([1984] 2006). *Historia de la sexualidad. Tomo II.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* México: UNAM.
Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad.* Buenos Aires: FCE.
García Salord, S. (2004). "Las mujeres académicas. Un ejercicio analítico de la dominacion masculina". *Cuadernos de Educación,* Año 3, Nº III: 83-98. Córdoba: Área Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.
Goffman, E. (2003). *Estigma.* Buenos Aires: Amorrortu.
Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.
Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.
Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales.* Córdoba: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba.
Gutiérrez, A. (2004). *Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra.
Henry, J. (1967). *La cultura contra el hombre.* México: Siglo XXI.

Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.* Buenos Aires: Nueva Visión.
Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiracion estudiantil en una secundaria mexicana.* México: Aula XXI Santillana.
Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los ´90.* Buenos Aires: Eudeba.
Maldonado, M. (2005). "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* N° 26: 719-737. México: COMIE.
Maldonado, M. (2006). "Jóvenes y escuela: apuestas en la construccion de relaciones sociales inclusoras". En *La educación en debate: desafíos para una nueva Ley* (pp. 37-45). Córdoba: Fundación Arcor.
Maldonado, M. y Uanini, M. (2005). "Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre escuela media". En E. Achilli et al, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 163-169). Rosario: Laborde.
Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico Occidental.* Barcelona: Planeta.
Margulis, M. (Ed.) (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
Mead, M. ([1928] 1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa.* Buenos Aires: Planeta.
Mead, M. ([1935] 2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas.* Barcelona: Paidós.
Mead, M. ([1949] 1994). *Masculino y femenino.* Madrid: Minerva.
Merleau-Ponty, M. (1966). *Fenomenología de la percepción.* Buenos Aires: FCE.
Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en la Argentina.* Buenos Aires: Planeta.
Molina, G. (2005). "Me quiere... mucho, poquito, nada... Modos de construir la sexualidad y los afectos de los jóvenes en la escuela secundaria". En E. Achilli et al, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 177-183). Rosario: Laborde.
Preciado, B. (2005). "Multitudes queer. Notas para una política de los anormales". *Nombres, N° 19*: 157-166. Córdoba: Editorial FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.
Reguillo Cruz, R. (2006). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Bogotá: Norma.

Rockwell, E. (1985). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En E. Rockwell et al, *La escuela cotidiana.* México: FCE.
Rockwell, E. (1996). “La dinámica cultural en la escuela”. En Alvarez y Del Río, *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vigotsky en educación.* Madrid: FCE.
Rockwell, E. (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.* México: Pomares.
Rockwell, R. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
Saucedo, C. (2006). “Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp. 403-429). México: COMIE.
Saucedo, C. (2005). “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección temática: Problema de indisciplina y violencia en la escuela. Vol. X, Nº 26: 641-668. México: COMIE.
Servetto, S. (2005). “Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media”. En E. Achilli et al, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 171-175). Rosario: Laborde.
Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires: Taurus.
Tiramonti, G. (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En G. Tiramonti et al. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
Uanini, M. y Maldonado, M. (2007). “Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica”. *V Jornadas de encuentro interdisciplinario: Las ciencias sociales y humanas en Córdoba.* Córdoba: FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.
Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana de las nuevas familias.* Buenos Aires: Lumiere.
Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.
Wittig, M. (1978). *El pensamiento heterosexual* (traducción de Alejandra Sardá). Nueva York: Egales.

Se terminó de imprimir en
junio de 2013
Córdoba • Argentina